

## MUSIIKISTA JA LIIKKEESTÄ MUSIIKKILIIKUNTAAN

Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävästä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa

Anu Penttinen

Liikuntapedagogiikan

lisensiaatintutkimus

2007

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Anu Penttinen

*Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan.* Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistäitoa kehittävästä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa.

Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. 2007. 146 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida musiikin ja liikkeen yhdistämistäitoa kehittävä kurssin opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutukseen. Kurssin tavoitteena oli lisätä opiskelijoiden varmuutta ja valmiuksia opettaa tulevassa työssä musiikkiliikuntaa, tanssia ja voimistelua. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten musiikkiliikuntakurssi toimii sisällöllisesti ja opetusmenetelmällisesti sekä kuvata oppimisprosessia. Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia musiikkiliikuntakurssista ja saatiin kehittämisideoita opettajakoulutuksen rytmi- ja ilmaisuliikunnan opetukseen.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkittavan tapauksen muodosti Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan –kurssille vuonna 2001 osallistuneet opiskelijat (n=15). Kyseessä on myös toimintatutkimus, sillä tavoitteena oli opetuksen ja oppimisen kehittäminen ja parantaminen siten, että tutkittavat osallistuivat tutkijaopettajan rinnalla aktiivisesti kehittämistyöhön tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Teoreettinen tausta pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja kokemuksellisuuteen, sekä kokonaisvaltaista musiikkikasvatusta korostavaan Orff-pedagogiikkaan. Kokonaisvaltaisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa kasvatusta musiikkiin sekä musiikin eri peruskäsitteiden oppimista aktiivisen musisoinnin ja liikkumisen kautta.

Aineistokeruumenetelmänä käytettiin tutkijaopettajan havaintopäiväkirjaa, opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja, kyselyitä, rytmitestejä, sekä videotallenteita kurssin tunneista. Tutkimus eteni toimintatutkimuksen tapaan sykleittäin: suunnittelu, toteutus, arviointi ja uudelleen suunnittelu seurasivat toisiaan. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä.

Tutkimus osoitti musiikin ja liikkeen yhdistämistäitoa kehittävä kurssin toimivaksi kokonaisuudeksi liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Opiskelijat pitivät kurssin sisältöä ja opetusmenetelmiä toimivina ja käytännönläheisinä. Myös tutkijaopettaja koki samoin. Aikaisempien negatiivisten kokemusten takia hyvän ilmapiirin ja monipuolisten opetusmenetelmien merkitys korostui. Opetusmenetelmistä erilaiset pari- ja pienryhmäharjoitukset sekä soittaminen ja kehorytmit tukivat oppimista parhaiten. Kaikki opiskelijat oppivat musiikin ja liikkeen yhdistämistäitoa, mutta osa koki tarvitsevansa vielä enemmän harjoittelua. Itseluottamuksen myötä luottamus rytmi- ja ilmaisuliikunnan sekä erilaisten musiikillisten kuntolajien opettamiseen tulevassa ammatissa lisääntyi. Tämän kurssin opetussuunnitelmaa voidaan soveltaa, kun kehitetään liikunnan-, luokan- tai musiikinopettajakoulutusta, tai edellisten täydennyskoulutusta.

Avainsanat: Musiikkiliikunta, Orff-pedagogiikka, toimintatutkimus, ilmapiiri, opetusmenetelmät

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	MUSIIKKI JA LIIKE.....	10
2.1	Musiikin peruselementit .....	10
2.2	Musiikin ja liikkeen yhdistämistaito.....	11
2.3	Musiikkiliikunta .....	13
3	ORFF-PEDAGOGIIKKA TYÖN TEOREETTISENA LÄHTÖKOHTANA.....	16
3.1	Dalcroze-rytmiikka.....	16
3.2	Orff-pedagogiikka .....	17
3.3	Työtavat Orff-pedagogiikassa .....	20
4	MUSIIKKIPEDAGOGINEN TUTKIMUS.....	23
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT .....	27
6	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT .....	28
6.1	Tutkimusote ja metodologiset valinnat.....	28
6.2	Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston keruu .....	31
6.3	Aineiston analyysi .....	35
6.4	Tutkimuksen eettiset kysymykset .....	40
7	MUSIIKIN JA LIIKKEEN YHDISTÄMISTAITOJA KEHITTÄVÄN KURSSIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS .....	41
7.1	Kurssin suunnittelu ja sisältöjen valinta .....	41
7.2	Oppitunnin rakenne ja opetusmenetelmät.....	43
7.3	Kurssin toteuttamisen kuvaus .....	43
8	OPISKELIJOIDEN TYYPPIKUVAUKSET .....	49
8.1	”Rytmin etsijät” – ei musiikin tai rytmi- ja ilmaisuliikunnan harrastustaustaa .	49
8.2	”Rytmi löytyy, mutta musiikin ja liikkeen yhdistäminen on vaikeaa” - vähän kokemusta joko musiikista tai rytmi- ja ilmaisuliikunnasta .....	56
8.3	”Rytmi hallussa, varmuutta tietoihin ja taitoihin” - aikaisempia musiikin sekä rytmi- ja ilmaisuliikunnan harrastuksia .....	61
9	MUSIIKKILIIKUNTAKURSSIN TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA.....	63
9.1	Opiskelijoiden arviot kurssin sisällöistä ja opetusmenetelmistä .....	63
9.2	Arviot tutkijaopettajana kurssin sisällöistä ja opetusmenetelmistä.....	66
10	MUSIIKIN JA LIIKKEEN YHDISTÄMISTAIDON OPPIMINEN .....	75

10.1	Opiskelijoiden arvioit musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon oppimisesta .....	75
10.2	Arviot tutkijaopettajana musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon oppimisesta ....	80
10.2.1	Oppimistulokset testin mukaan.....	83
10.2.2	Ilmapiirin vaikutus oppimiseen .....	86
11	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....	90
11.1	Subjektiviteetti .....	91
11.2	Aineiston keruu, analyysi ja tulkinta .....	92
11.3	Tutkimusraportti.....	94
11.4	Tutkimuksen siirrettävyys.....	94
12	POHDINTA .....	96
	LÄHTEET .....	103
	LIITELUETTELO .....	114

## 1 JOHDANTO

Koulujen liikunnanopetuksen tavoitteena on saada oppilas omaksumaan sellaisia tietoja, taitoja ja kokemuksia, joiden pohjalta hän voisi omaksua liikunnallisen elämäntavan (Heikinaro-Johansson 2005). Liikunnallisella elämäntavalla tarkoitetaan terveyttä edistävää liikuntaa, joka voi olla arkiliikuntaa tai varsinaisia liikuntaharrastuksia (Heikinaro-Johansson & Ryan 2004; Laakso, Nupponen, Rimpelä & Telama 2006). Liikunnanopettajakoulutuksessa tiedostetaan lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden kokonaismäärän väheneminen. Lasten ja nuorten liikunnallisen elämäntavan tukeminen on suuri haaste sekä liikunnanopettajakoulutukselle että liikunnanopettajille. (Heikinaro-Johansson 2005.) Koska kaikki eivät innostu pelkästä liikunnasta, voi musiikki yhdistettynä liikuntaan olla juuri se tekijä, jonka ansiosta osa lapsista ja nuorista innostuu liikunnan harrastamisesta. Innostus on nähtävissä tanssin ja voimistelun harrastajien suurena määränä eri seuroissa. (Kansallinen liikuntatutkimus 2005–2006.) Lisäksi tanssi on tutkimusten mukaan harrastus, joka yhdessä hölkän, hiihdon ja luistelun kanssa säilyy parhaiten ja jopa lisääntyy kouluiästä aikuisuuteen (Laakso, Nupponen, Rimpelä & Telama 2006).

Liikunnan asema nykypäivän koulussa on vaihdellut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Aikaisemmassa tuntijaossa valinnaisuutta lisättiin, mikä nosti liikunnan asemaa. Uuden tuntijaon myötä teoria-aineet saivat lisätunteja ja vähennys tehtiin valinnaiskursseista, jolloin liikunnan asema heikkeni jälleen. (Heikinaro-Johansson & Telama 2004.) Vaikka valinnaiskursseja on vähennetty, musiikki- ja ilmaisuliikunta sekä tanssi ovat keskeisiä liikunnan osa-alueita vuosiluokkien 1–9 pakollisilla kursseilla. Lukion pakollisilla liikunnan kursseilla voimistelu sekä tanssi eri muodoissaan mainitaan valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa keskeisinä sisältöinä. Lisäksi lukion syventävän kurssin (LI4) sisällöksi suositellaan opetussuunnitelmassa vanhoja tansseja. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 2003, 2004; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 2003, 2004.) Tanssin asemaa koulussa on vahvistanut myös opetushallituksen kehittänyt lukiodiplomi. Opetussuunnitelman mukainen liikunnanopetus tarjoaa siis oppilaille mahdollisuuden nauttia mielihyvää, jonka musiikki saa aikaan, sekä mahdollisuuden kokea musiikin ja liikkeen yhteys kokonaisvaltaisesti. Lopulta kuitenkin opettajan oma asiantuntijuus ja valmiudet vaikuttavat siihen, miten hän opetussuunnitelmaa käytännössä soveltaa. Siksi olisi tärkeää, että jokainen

liikunnanopettaja osaisi ja haluaisi opettaa musiikkiliikuntaa, voimistelua ja tanssia, jotka edellyttävät musiikin hahmottamiskykyä ja musiikin käyttämiseen liittyvien asioiden hallintaa. Koska myös musiikin asema oppiaineena kouluissa on heikentynyt uuden tuntijaon myötä, liikunnanopettaja voi olla merkittävä musiikkikasvatuksen voimavara hallitessaan musiikki- ja ilmaisuliikunnan sekä tanssin asiat hyvin.

Musiikki- ja tanssipedagogista tutkimusta on tehty runsaasti niin Suomessa kuin ulkomailakin (Hewitt 2005; Hämäläinen 1999; Kosonen 2001; Minton 2000; Paananen 2003; Roulston, Legette & Trotman 2005; Siljamäki 2002; Stinson 1987; Välimäki 2006). Musiikkipedagogista tutkimusta musiikkiliikunnasta on myös tehty runsaasti, kun taas tutkimuksia liikuntapedagogiikan näkökulman yhdistämisestä musiikkiliikuntaan on niukasti. Suomessa musiikkiliikuntaa on tutkittu opinnäytetöissä, lähinnä pro gradu -tutkielmissa, joita on valmistunut vuosien 1985–2006 aikana yli 30. Suurin osa tutkielmista on tehty Siibelius-Akatemiassa ja Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella. Valtaosassa näitä tutkielmia tutkitaan musiikkiliikuntaa osana musiikkipedagogiikkaa ja kohdejoukkona ovat usein lapset tai nuoret. Tutkielmista puuttuu näin ollen liikuntapedagoginen näkökulma. Musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon opetuksen ja oppimisen tutkimus on siten tarpeellista. Tutkimuksen tulosten avulla tuetaan sekä opettajakoulutuksen kehittämistä että tulevia opettajia työssään liikuntakasvattajina.

Koulutuksessa saadut taidot ja tiedot vaikuttavat tulevaan opettajan työhön ja opetuksen sisältöihin ratkaisevasti. Ervasti (2003) havaitsi luokanopettajakoulutuksen musiikinopetusta koskevassa lisensiaatintutkimuksessaan, että opiskelijan omaksuessa omassa koulutuksessaan luovia musiikillisia toimintatapoja hän on valmis siirtämään ne osaksi musiikkikasvatusta. Tereskan (2003) väitöskirjatutkimuksensa mukaan luokanopettajaopiskelijat, jotka kokivat omat musiikkitaitonsa riittämättömiksi, eivät halunneet opettaa omalle luokalleen musiikkia. Samansuuntaisia tuloksia sai myös Vesioja (2006) väitöskirjatutkimuksessaan. Hänen tutkimuksen mukaan luokanopettaja kokee olevansa musiikkikasvattaja vain, jos hänellä on riittävä aineenhallinta. Aineenhallinta ja opettamisen varmuus vaikuttavat myös liikuntatuntien sisältöihin sekä rytmi- ja ilmaisuliikunnan määrään tunneilla. Niemisen (2001) tutkimuksen mukaan vain 13 % opettajista pitää rytmikkaa ja tanssia vahvimpina osaamisalueinaan, kun vastaava luku esimerkiksi palloilussa on 40 %. Jotta liikunnanopettajaopiskelijat kokisivat myös rytmi- ja ilmaisuliikunnan opettamisen vahvuutenaan, tulee

heille taata riittävät mahdollisuudet opiskella ja harjoitella musiikin ja liikkeen yhdistämistä peruskoulutuksessaan.

Liikunnanopettajakoulutuksessa opiskellaan eri liikuntamuotojen hallintaa ja opettamista koulutuksen aikana yhteensä 44 opintopisteen verran. Näistä kaikille yhteisiä opintoja ovat liikuntadidaktiikan peruskurssit sekä jatkokurssit, joiden laajuus on yhteensä 27 opintopistettä. Syventävistä opinnoista opiskelija valitsee 17 opintopisteen verran itselleen tärkeäksi katsomiaan liikuntamuotoja, joihin haluaa syventyä. Liikuntamuotoihin kuuluvat talvilii-kunta, palloilu, kuntoliikunta, vesiliikunta, luontoliikunta sekä rytmi- ja ilmaisuliikunta. Rytmi- ja ilmaisuliikunnan osuus pakollisista kursseista on 3,5 opintopistettä ja syventävissä opinnoissa on mahdollisuus valita yhteensä 5 opintopistettä. Musiikin hahmottamista ja käyttöä harjoitellaan ensimmäisen vuosikurssin pakollisella rytmiiikan opintojaksolla, joka on pituudeltaan 12 tuntia. Muilla rytmi- ja ilmaisuliikuntakursseilla, kuten voimistelu- ja tanssikursseilla, painopiste on yhdistämistaidon opiskelun sijaan ilmaisun ja lajitaitojen harjoittelussa. Osa opiskelijoista ei näin ollen saa riittävästi opetusta musiikin ja liikkeen yhdistämisestä. Monilta puuttuu myös usko omiin taitoihin. Rytmi- ja ilmaisuliikuntatun-neilla opiskelija kertoo usein olevansa rytmittajuton ja -kyvytön tai jopa ”toivoton tapaus”. Rytmi- ja ilmaisuliikunta pelottaa. Aikaisemmat kokemukset ovat vieneet motivaation ja uskalluksen opiskella musiikin peruselementtejä ja käyttöä. Samalla kynnys rytmi- ja il-maisuliikunnan opettamiseen kasvaa.

Tukeakseni liikunnanopettajaopiskelijoiden rytmi- ja ilmaisuliikunnan oppimista ja opet-tamista ryhdyin suunnittelemaan heille valinnaista musiikkiliikuntakurssia. Tutkimukseni käynnistyi, kun opiskelijat ilmoittivat, että he haluavat kehittää taitojaan ymmärtää ja hah-mottaa musiikkia sekä ohjata liikkeitä ja sarjoja musiikin mukaan. Määritän taidon musii-kin ja liikkeen yhdistämistaidoksi, joka on tämän tutkimuksen pääkäsite. Musiikin ja liik-keen yhdistämistaidolla tarkoitan kykyä hahmottaa musiikin peruselementtejä, kykyä liik-kua musiikin mukaan, rytmittää liikettä sekä ohjata liikettä musiikkiin ohjeita ennakoivasti. Taito on perusta kaikelle opettajan ohjaamalle liikunnalle, jossa musiikki on mukana. Jotta opiskelijoiden musiikin ja liikkeen yhdistämistäittoa ja halukkuutta opettaa rytmi- ja ilmai-suliikuntaa voitaisiin jatkossakin tukea, olisi ensiarvoisen tärkeää säilyttää tämä kurssi lii-kuntapedagogiikan valinnaisissa opinnoissa.

Musiikkia sisältävän liikunnan kenttä on laaja ja käytetyt käsitteet vaihtelevat. Tässä tutkimuksessa käytän musiikkia sisältävästä liikunnasta Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella käytössä olevaa termiä rytmii- ja ilmaisuliikunta, johon sisältyvät musiikkiliikunta, rytmiiikka, tanssi ja perusvoimistelu. Rytmii- ja ilmaisuliikunta -käsitteeseen eivät sisälly musiikkia käyttävät kuntoliikuntamuodot, kuten aerobic tai spinning. Vaikka näissäkin lajeissa tarvitaan musiikin ja liikkeen yhdistämistä, niiden päätavoitteena on kunnan kohottaminen ilmaisu- tai rytmikyvyn parantamisen sijaan.

Tutkimuksen tarkoituksena on suunnitella, toteuttaa ja arvioida musiikin ja liikkeen yhdistämistä kehittävä musiikkiliikuntakurssin opetussuunnitelma. Tutkimus on laadullinen toimintatutkimus, jonka avulla kehitetään liikunnanopettajakoulutusta rytmii- ja ilmaisuliikunnan osa-alueella. Musiikkiliikuntakurssin tavoitteena on opiskelijan musiikin ja liikkeen yhdistämistä kehittävä lisä liikunnanopettajaopiskelijan valmiuksia opettaa liikuntaa, jossa musiikki on mukana. Musiikkiliikuntakurssin opetussuunnitelma perustuu Dalcroze-rytmiiikkaan pohjautuvan Orff-pedagogiikan kokonaisvaltaisen musiikkikasvatuksen ajatuksiin ja sovelluksiin. Orff-pedagogiikan soveltaminen liikunnanopettajakoulutukseen tuo uuden näkökulman rytmii- ja ilmaisuliikunnan tutkimukseen ja käytänteisiin.

Musiikin ja liikkeen yhdistämistä opettaminen vaatii sekä musiikki- että liikuntapedagogisten asioiden hallintaa. Katson täyttäväni tämän kriteerin, sillä liikunnanopettajan koulutuksen lisäksi omat musiikkiharrastukset, Orff-pedagogiikan koulutus, musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot, seitsemän vuoden kokemukset esiintyvissä kehorytmiryhmä Syrjähyppyssä sekä kokemukseni kehorytmien opettamisesta erilaisilla musiikkiliikuntakursseilla antavat minulle varmuutta edellä mainittujen asioiden opettamiseen.

Taustani vaikuttaa myös opetussuunnitelman sisältöihin ja menetelmiin. Patrikainen (1997, 58, 71) toteaa ihmiskäsityksen näkyvän opettajan tiedollisissa ja taidollisissa painotuksissa, kun taas tiedon- ja oppimiskäsitykset näkyvät opettajan toiminnassa. Oma humanistinen ihmiskäsitykseni sekä konstruktivismiin perustuva tiedon- ja oppimiskäsitykseni suuntaavat siis ajattelua ja vaikuttavat kurssilla ja tutkimuksessa tehtyihin valintoihin (liite 1). Suhtaudun empaattisesti opiskelijaan, joka yrittää kaikkensa itselleen vaikeassa asiassa ja uskon hänen kehittymismahdollisuuksiinsa. Haluan tarjota oppilaalle turvallisen oppimisympäristön, jossa asioita voi opiskella ilman epäonnistumisen paineita. Kannustan



opiskelijaa kokeilemaan ja prosessoimaan itselleen vieraitakin asioita, sekä pohtimaan kokemuksiaan yksin ja ryhmissä. Tarkastelen siis musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon oppimista tiedollisena, taidollisena ja kokemuksellisenä tapahtumana. Tavoitteeni on ymmärtää musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon oppimista liikunnanopettajaopiskelijan sekä musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon opettamiseen liittyvien kysymysten näkökulmasta. Pyrin selvittämään, miten musiikkiliikuntakurssin sisällöt ja opetusmenetelmät toimivat sekä kuvaamaan opetus- ja oppimisprosessia. Tutkimus pyrkii niin ikään selkiyttämään musiikkiliikunnan käsitettä ja sen asianmukaista käyttöä opetussuunnitelmissa ja opettajien arkielämässä.

Orffin (1963) mukaan täysin epämusikaalista ihmistä ei ole, vaan jokainen voi kehittyä jollain osa-alueella ja kykenee osallistumaan tavalla tai toisella musisointiin, kunhan puitteet ovat suotuisat. Tämä Orffin ajatus mielessäni lähdin toteuttamaan musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävää opetussuunnitelmaa ja sen tutkimusta liikunnanopettajakoulutuksessa. Tutkimukseni raportointi etenee siten, että kerron aluksi tutkimukseni merkityksestä, musiikkiliikunnan taustasta ja käsitteistä. Seuraavaksi tarkastelen aikaisempia tutkimuksia, joita on tehty tämän tutkimuksen aihealueesta. Viidennessä luvussa kerron tutkimustehtäväni. Tutkimusmetodisia valintoja ja kurssin toteuttamista esitellään luvuissa kuusi ja seitsemän. Seuraavissa luvuissa esittelen kurssin arviointia ja tuloksia sekä pohdin luotettavuutta. Viimeisessä luvussa arvioin tutkimuksen onnistumista tutkimustulosten merkityksen, luotettavuuden ja käytettävyyden näkökulmasta.

## 2 MUSIIKKI JA LIIKE

**”Musiikki on kuuluvaa liikettä - liike on näkyvää musiikkia”**

*-Émile Jaques-Dalcroze-*

Musiikin ja liikunnan yhdistäminen on luonnollista, koska musiikilla ja liikunnalla on paljon yhteisiä tekijöitä, kuten syke, rytmi, tempo, harmonia sekä voiman ja tempon vaihtelu. Rytmiiin liittyy aina motorinen elämys, kaikki musiikki on liikettä. Vastaavasti liikuntaan liittyy aina rytmielämys. (Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 5.) Musiikin yhdistäminen liikkeeseen saa ihmisen toimimaan kokonaisvaltaisesti – fyysisesti, psyykkisesti ja emotionaalisesti (Hirt-Manheimer 1995). Musiikin mukaan liikkueessaan jokainen saa mahdollisuuden myös musisoida musikaalisuuden asteesta riippumatta (Simola-Isaksson 1982). Musiikkiliikunnan on todettu vaikuttavan positiivisesti rytmittäjän, keskittymis- ja kuuntelukyvyn, reaktio- ja koordinaatiokyvyn, kontakti- ja kommunikointikyvyn sekä liikunnallisten valmiuksien kehittymiseen (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1994, 156–157). Tässä luvussa esittelen musiikin peruselementtejä ja niihin pohjautuvaa musiikin ja liikkeen yhdistämistäittoa. Lisäksi pyrin selventämään musiikkiliikunnan käsitettä.

### 2.1 Musiikin peruselementit

Musiikki toimii kokonaisuutena, mutta se voidaan paloitella osiin, joita ovat esimerkiksi rytmi tai harmonia, jotka toimivat myös itsenäisesti. Musiikkia kuunnellessa kuulemme musiikin eri elementtejä suhteessa toisiinsa. (Ahonen 2000.) Musiikilla on kokonaisrakente eli *muoto*. Kaikella, mitä musiikissa tapahtuu, on järjestys, sisältö, kesto, alku ja loppu. Musiikki perustuu kuuloelämykseen, värähtelyjen aistimiseen, jolloin korvin kuultavaa musiikkia varten tarvitaan ääni tai useita ääniä. Äänet soivat tietyllä *sävelkorkeudella*, ja *melodiassa* toisiaan seuraavat sävelet voivat liikkua ylös- tai alaspäin tai pysyä samalla tasolla. Lisäksi ääni voi olla *kestoltaan* lyhyt tai pitkä. Sävelmän tai melodian tekee tunnistettavaksi sävelkorkeuksien vaihtelu sekä rytmi, jolla sävelkorkeudet muuttuvat. Kun säveliä on useita ja ne soivat eri sävelkorkeudella yhtä aikaa, puhutaan harmoniasta. Äänen *voimakkuuden* vaihtelut eli dynaamiset vaihtelut vaikuttavat myös musiikin tunnelmaan ja

jaksottavat musiikkia, kuten myös tempon eli esitysnopeuden vaihtelut. Tempovaihtelua kutsutaan myös nimellä agogiikka. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 25–31.)

Rytmi on musiikin ”selkäranka”. Rytmisanaa käytetään musiikissa monessa merkityksessä, kuten esimerkiksi syke, perusrytmi ja erityisrytmi. *Syke* eli pulssi säilyy usein samana koko musiikkikappaleen ajan ja se jatkuu kuulijan mielessä myös tauon aikana. Syke hahmottuu kuitenkin ihmisen luontaisen rytmien perusteella hieman eri tavoin. Perinteisessä musiikissa voima (iskusävel) jäsentää sykkinnän kaksi- tai kolmijakoiseksi perusrytmiksi, eli metriksi. Lisäksi on olemassa myös *erityisrytmejä* eli *sana- tai melodiarytmejä*. Erityisrytmit muodostuvat hitaiden ja nopeiden sävelten tai äänien sekä erimittaisten taukojen yhdistelmästä. (Hoffer & Hoffer 1982, 89–90; Hongisto-Åberg ym. 1999, 22–28; Linnakivi, Tenkku & Urho 1988, 60–61.) Elävän rytmien tulkinna edellytyksenä on sykkeen ja erityisrytmien tunnistaminen ja yhdistäminen (Linnakivi ym. 1988, 61). Ne ovat edellytyksenä myös musiikin ja liikkeen yhdistämistaidolle. Voidakseen opettaa liikuntaa musiikin mukaan, opettajan on pystyttävä kuuntelemaan musiikkia kokonaisvaltaisesti, niin että hän voi rytmittää, ennakoita ja ohjata oppilaita.

## 2.2 Musiikin ja liikkeen yhdistämistaito

Musiikin ja liikkeen yhdistämistaito on kykyä hahmottaa musiikin peruselementtejä, kykyä liikkua musiikin mukaan, rytmittää liikettä ja ohjata liikettä musiikkiin ohjeita ennakoiden. Tämä taito on edellytys sujuvalle musiikkiliikunnan ja koko rytmi- ja ilmaisuliikunnan opetukselle. Rytmittäminen tarkoittaa perussykkeen hokemista liikkeen taustalle. Rytmittäminen tapahtuu samaan aikaan, kun liikettä tehdään, eikä siinä ole taukoja. Rytmityksen tavoitteena on muodostaa liikkeelle perussyke sekä halutessa liikkeitä kuvaavia erityisrytmejä. Se on välttämätöntä, kun liikkeitä harjoitellaan ilman musiikkia ja sen tarkoituksena on auttaa oppilaita tekemään liikkeet oikeassa rytmissä ja tempossa. Liikkumista rytmitehtään yleensä fraasin eli säkeen iskuja laskemalla tai kuvaamalla liikkeitä sanoin. Jos liikesarja osataan, opettaja voi rytmittää myös hokemalla ”siansaksaa” eli mitä tavuja tahansa, kunhan ne muodostavat liikkeelle sykkeen sekä tarvittaessa liikkeitä kuvaavia erityisrytmejä. Rytmitys voi olla esimerkiksi seuraavanlainen:



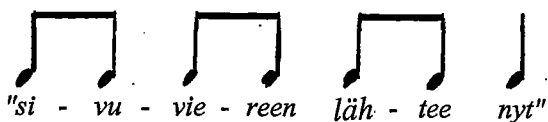
tai



Kun oppilaat osaavat liikesarjaa jo jonkin verran, voidaan musiikki ottaa mukaan. Tällöin opettaja voi edelleen rytmittää liikkeitä niitä kuvaavilla sanoilla tai yhdistää rytmittämiseen myös ennakoinnin. Ennakointi tarkoittaa ohjeiden antamista etukäteen juuri ennen uutta liikettä niin, että oppilaat ehtivät reagoimaan ja vaihtamaan liikkeen seuraavaan. Tavoitteena on auttaa liikkujaa sarjan tekemisessä silloin, kun hän ei muista sitä vielä kunnolla. Ennakoiminen ja sarjan ohjaaminen edellyttää musiikin hahmottamista. Musiikista pitää tunnistaa fraasien vaihtumiskohdat. Ennakointi tapahtuu yleensä fraasin lopussa, liikkeen vaihtoa edeltävän tahdin viimeisillä iskuilla tai koko tahdin aikana. Silloin, kun liikkeet sarjassa vaihtuvat hyvin nopeasti, ennakointi on nopeaa ja valikoitua, sillä opettaja ei ehdi kertomaan kaikkea. Ennakoinnin jälkeen uuteen liikkeeseen vaihdetaan kuitenkin vasta seuraavan tahdin ensimmäisellä iskulla. Opettaja voi sanoa esimerkiksi:

”ennakointi”

”uusi liike alkaa”



Musiikin hahmottaminen ja ennakointi korostuvat etenkin tanssisarjoja sekä aerobicia ohjatussa, sillä liikkeet ja liikesarjat rakennetaan usein tarkasti musiikin rakenteita noudatel-

len. Tanssisarjan suunnittelu musiikkiin vaatii opettajalta siis myös taitoa erottaa musiikin muotorakenne sekä eri osien kestot.

### 2.3 Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunta on musiikinopetuksen työtapa, jossa musiikin peruselementtejä opetellaan liikkuen, soittaen, improvisoiden, laulaen ja lorutellen. Musiikin peruselementteihin kuuluvat syke, perus- ja erikoisrytmit, tempovaihtelut, ostinatot eli toistuvat rytmi- tai melodia-aiheet, tasa- ja kolmijakoiset rytmit sekä yhdistetyt tahtilajit. Musiikkiliikunnan osa-alueista tärkein on rytmikasvatus eli rytmiiikka, jossa musiikin rytmiooppia harjoitellaan liikkuen. Rytmitajun kehittymistä tuetaan harjoittamalla musiikin peruselementtejä. (Höngisto-Åberg ym. 1994, 156–157.)

Musiikkiliikunnan uranuurtajana pidetään 1900-luvun alkupuolella vaikuttanutta sveitsiläistä musiikkipedagogi Èmile Jaques-Dalcrozea (1865–1950) sekä myöhemmin hänen jänälänjälkiään seurannutta saksalaista musiikkipedagogi ja säveltäjä Carl Orffia (1895–1982). Heidän aloittamissaan musiikkikasvatussuuntauksissa pyritään kokonaisvaltaiseen musiikin ja liikunnan kokemiseen, mutta opetusalueiden painotukset eroavat eri menetelmissä toisistaan. (Tenkku 1981.) Myös unkarilainen musiikkipedagogi ja säveltäjä Zoltan Kodaly (1882–1967) yhtyy Jaques-Dalcrozen ja Orffin näkemyksiin musiikin ja liikkeen yhdistämisen tärkeydestä varhaiskasvatuksessa. Kodaly korostaa tärkeimpinä opetusmenetelminä liikkeen ja tanssin sijaan laulamista ja solmisaatiota eli säveltävien käyttöä sävelten niminä. (Tenkku 1981.)

Suomalainen liikuntarytmiiikka ja musiikkiliikunta perustuvat Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatusajattelulle, jonka Maggie Gripenberg toi Suomeen vuonna 1907 (Linnakivi ym. 1981, 51; Simola-Isaksson 1987, 2003). Gripenbergiä pidetään suomalaisen liikuntarytmiiikan suurena uranuurtajana, jonka työtä sittemmin on jatkanut edelleenkin aktiivisesti musiikkikasvatustyötä tekevä Inkeri Simola-Isaksson (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 55). Simola-Isakssonin luoma musiikkiliikunta-termi on hyvin kuvaava ja samalla ainutlaatuinen, sillä vastaavaa termiä ei ole muissa kielissä lainkaan. Inkeri Simola-Isaksson ja Erkki Pohjola perustivat vuonna 1964 Suomen ensimmäisen Orff-studion, jonka myötä syntyi suomalainen musiikkiliikunnan työtapa. (Orff tasokurssien I-III opetus suunnitelman perus-

teet I/2000.) Orff-pedagogiikan käyttö oli vähäistä 1970-luvulla. Toiminta vilkastui vuonna 1985, jolloin perustettiin Musisoi -niminen Orff-yhdistys. Vuonna 1993 Musisoi muutettiin JaSeSoi -nimiseksi yhdistykseksi, joka toimii edelleen vilkkaasti järjestämällä musiikkikasvattajille tasokursseja ja erilaisia seminaareja. (Kettunen 2001; Siukonen 2001.)

Musiikkiliikunta käsitteenä ymmärretään eri tavoin riippuen siitä, onko painotus liikunnassa vai musiikissa. Erityisesti liikunnan opetussuunnitelmissa käsite on virheellisesti laajentunut tarkoittamaan kaikkea liikuntaa, jossa musiikki on mukana, kuten esimerkiksi seurataksseja, nuorisotansseja, ilmaisuliikuntaa, voimistelua, laulu- ja piirileikkejä. Tämä näkemys perustuu siihen, että kaikissa edellä mainituissa liikuntamuodoissa on kyse musiikin ja liikkeen yhdistämisestä. Lisäksi kaikkien niiden opettamisen ja ohjaamisen edellytyksenä on musiikin ja liikkeen yhdistämistaito. Kuitenkin puhuttaessa näin laajasta alueesta, rytmiliikunta- ja ilmaisuliikunta on kattavampi termi, sillä se sisältää myös musiikkiliikunnan.

Musiikkiliikunta terminä tuli virallisesti käyttöön Suomessa 1980-luvulla, kun se kirjattiin opetussuunnitelmaan yhdeksi peruskoulun alkuopetuksen osa-alueeksi. Uudesta keksinnöstä ei tuolloin ollut kyse, mutta perusopetuksessa pyrittiin tiedostamaan entistä paremmin liikunnalliset mahdollisuudet musiikin opetuksessa ja vastaavasti musiikin, erityisesti rytmiliikunnan, mahdollisuudet liikunnan opetuksessa. (Simola-Isaksson 1987.) Musiikkiliikunta terminä ja sisältönä on siirtynyt alakoulusta myös yläkoulun ja lukion opetussuunnitelmiin. Tutustumisen valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin osoitti, että musiikkiliikunta-käsitettä käytetään kirjavasti ja siihen katsotaan kuuluvan hyvin monenlaisia muunnelmia rytmiliikunnan ja ilmaisuliikunnan sisällöistä.

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) musiikkiliikunta-käsitettä ei enää käytetä musiikin sisällöissä lainkaan vaan sen tilalla käytetään termiä musiikillinen ilmaisu. Musiikin opetuksen tavoitteissa vuosiluokille 1–4 mainitaan seuraavaa: *”oppilas oppii käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin”*. Sisältöihin taas kuuluu: *”musiikin elementteihin – rytmiiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon – liittyvää peruskäsitteistöä musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä”*. Vuosiluokilla 5–9 musiikin opetussuunnitelmaan sisältyy: *”omien musiikillisten ideoiden kokei-*

*lua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa käyttäen*". (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Liikunnanopetuksen sisällöissä vuosiluokille 1–4 termi musiikkiliikunta on mainittu yhdessä ilmaisuliikunnan ja tanssin kanssa. Neljännen luokan päätyttyä oppilas *"osaa ilmaista itseään liikunnan avulla ja liikkua rytmin tai musiikin mukaan"*. Vuosiluokkien 5–9 liikunnan sisällöissä mainitaan myös musiikki- ja ilmaisuliikunta sekä tanssi yhtenä kokonaisuutena. Päättöarvioinnin kriteereissä liikunnan arvosanaan kahdeksan vaaditaan, että oppilas *"osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa"*. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

### 3 ORFF-PEDAGOGIIKKA TYÖN TEOREETTISENA LÄHTÖKOHTANA

Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana ovat Carl Orffin kokonaisvaltaisen musiikkikasvatuksen periaatteet ja sovellukset. Koska Orff on saanut runsaasti vaikutteita Jaques-Dalcrozelta, esittelen seuraavaksi näiden kahden uranuurtajan kehittämää musiikkipedagogiikan pääperiaatteita.

#### 3.1 Dalcroze-rytmiikka

Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatusmetodista käytetään kansainvälisessä kirjallisuudessa nimityksiä Jaques-Dalcroze-metodi, Le rythme ja Eurhythmics. Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä Dalcroze-rytmiikka, Dalcroze-metodi tai liikuntarytmiikka (Juntunen 2000; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 55).<sup>1</sup> Dalcroze-rytmiikan tavoitteena on kehittää musikaalisuutta laajasti siten, että musiikin ja liikkeen yhdistäminen koetaan kokonaisvaltaisesti. Kehon ja mielen tasapuolinen aktivoiminen on tärkeää. Dalcroze uskoi musiikin ja erityisesti rytmin olevan hyvä kasvatuksellinen työkalu, joka virittää vuorovaikutusta kehon ja mielen välillä. Oppiminen tapahtuu tutkimisen, kokemisen, analysoimisen ja musiikin luomisen kautta. (Jaques-Dalcroze 1967, vii-viii; Juntunen 2004, 18, 21.)

Dalcroze oivalsi, että ihmisen kokemukset ja tunteet ovat kaiken musiikkitaiteen pohja. Keholla ja liikkeellä voidaan ilmaista kaikki musiikilliset osa-alueet ja samoin kaikki liikkeet voidaan muuttaa vastaamaan musiikillisiä osia tai rakenteita. Dalcrozen mukaan musiikin osa-alueista rytmi ja liike ovat ne, jotka kuuluvat läheisesti arkipäiväiseen elämään. Siksi musiikin opetus kannattaa aloittaa niistä. (Choksy, Abramson, Gillespie & Woods 1986, 30–31; Jaques-Dalcroze 1967, 60.)

Dalcroze muutti teorian ja säveltapailun opetusta. Merkkien ja nuottien lukemisen sijaan asioita pyritään opettelemaan kuuntelemalla, esittämällä ja tulkitsemalla. Oppilaat pyritään tekemään tietoisiksi musikaalisuudestaan äänen ja rytmin kautta. Dalcroze suosi ääniharjoituksia ja laulamista. Oppilaiden rytmittäessä laulua itse he myös laulavat musikaalitemmin. Siksi hän teki lauluja, joihin yhdistettiin käden, kehon ja jalkojen liikettä. (Mark 1986, 112–114; Viitaila-Pulkkinen 1994, 195–196.) Koko metodin perusajatus on se, että

---

<sup>1</sup> *Émile Jaques-Dalcrozen alkuperäinen kirjallinen tuotanto on ranskankielistä. Tutkimuksessa käytetään myöhemmin ilmestynyttä englanninkielistä käännöskirjallisuutta.*



teoria seuraa käytäntöä. Sen mukaan lapselle ei pitäisi opettaa sääntöjä, ennen kuin hänellä on kokemusta opetettavista asioista. Metodin tavoitteena on tuottaa oppilaille kokemuksia, niin että he voivat sanoa ”minä koin” sen sijaan, että he sanoisivat ”minä tiedän”. (Jaques-Dalcroze 1967, 63.)

Dalcroze-rytmiikassa on kolme musiikkikasvatuksellista osa-aluetta. Rytmiikka (eurytmia), korvan harjoittaminen ja improvisointi. *Rytmiikka* koostuu harjoituksista, joissa keholla ilmaistaan musiikkia ja sen elementtejä ja näin oppilaat saadaan herkistymään rytmille. Kehon liikkeestä kokemus siirtyy aivoihin ja rytmi tiedostetaan. Sen jälkeen keho saa palautetta tapahtuneesta. Tätä kutsutaan kinestesiaksi, jonka avulla vaikutetaan muistiin, tahtoon ja luovuuteen. *Kuulokasvatus* kehittää Dalcrozen mukaan oppilaan kuuntelukykyä, kuulemisesta ja muistamista. Tavoitteena on ”sisäisen kuulon” kehittäminen. *Improvisatio*harjoitukset tehdään yleensä pianolla, mutta muitakin soittimia, omaa ääntä ja liikettä käytetään. Tarkoituksena on auttaa oppilasta samanlaiseen vapauteen soittamisessa kuin musiikin ilmaisemisessa liikkeillä. Ensisijaisena pyrkimyksenä on kehittää muusikolle tärkeitä ominaisuuksia, joita ovat Jaques-Dalcrozen mukaan kuulo, hermostollinen herkkyyden, rytmittäjä ja spontaani ilmaisu. (Juntunen 1997; Mark 1986, 116; Viitaila-Pulkkinen 1994, 195–196.) Juntunen (1997) kiteyttää vielä Dalcrozen opetuksen seuraavasti: ”Dalcroze-rytmiikka pyrkii kehittämään a) mieltä (ajatus), joka vastaanottaa musiikkia, b) korvaa, joka kuulee musiikkia sekä c) kehoa, joka tuottaa musiikkia.”

### 3.2 Orff-pedagogiikka

Carl Orffin luoma musiikkipedagogiikka voidaan määritellä lyhyesti dynaamiseksi prosessiksi, jossa eri taidemuodot kuten musiikki, tanssi ja teatteri yhdistyvät (Choksy ym. 1986, 92). Musiikin ja liikkeen yhdistäminen on kokonaisvaltainen kokemus, jossa liikkeen kautta voidaan herkistää oppilaat kuulemaan musiikki sisäisesti, tuntemaan se ja tulemaan sen kanssa yhdeksi (Orff-tasokurssien I-III opetussuunnitelman perusteet I/2002, 10). Orff painotti, että kyseessä ei ole metodi tai malli, jossa edetään tiettyä hierarkiaa noudattaen. Se on ennemminkin näkemys tai kehys, joka antaa opettajalle tilaa kulkea omia polkujaan, suhlata ja kehittää ideoita sekä kuunnella oppilasta. (Choksy ym. 1986, 92–96; Goodkin 2002, 1-6; Keller 1963, 56.) Musiikkikasvattaja ja Orff-pedagogi Doug Goodkin toteaa kuitenkin, että vaikka Orff-pedagogiikkaa kuvailee sanoin, sen voi ymmärtää todella vasta

koettuaan soiton, laulun, tanssin, lorun ja improvisoinnin yhdistämisen itse (Goodkin 2002, 1).

Saksankielinen Orff-Schulwerk on kansainvälisesti käytössä oleva nimi Orff-pedagogiikalle. Lisäksi Schulwerk-nimeä käytetään aineistosta, jonka Orff kokosi vuonna 1930 opetusmateriaaliksi (Tenkku 1981). Koska Schulwerk-sanalle ei löydy hyvää suomenkielistä vastinetta eikä kielitoimisto hyväksy suoraa lainausta, Suomessa käytetään sanaa Orff-pedagogiikka tai Orff-pedagogiikan suomalainen sovellus, kun tarkoitetaan 1980-luvulla maassamme nousutta kasvatusajattelua. (Orff-tasokurssien I-III opetus suunnitelman perusteet I/2002, 15.) Tässä tutkimuksessa käytetään lyhempää käsitettä Orff-pedagogiikka.

Säveltäjä ja musiikkipedagogi Carl Orff (1895–1982) sai siis vaikutteita musiikkia ja liikuntaa yhdistävästä Dalcroze-rytmiikasta. Vuonna 1924 Orff perusti aikuisille tarkoitettun voimistelu-, tanssi- ja musiikkikoulun (Günther-Schule) yhdessä tanssija Dorothea Güntherin kanssa, joka oli perehtynyt Dalcroze-rytmiikkaan ja Laban-tekniikoihin. (Orff 1976, 10–15.) Kaikki Günther-Schulen opiskelijat opiskelivat sekä musiikkia että tanssia. Orff teki yhdessä Güntherin kanssa ohjelmia, jossa esiintyjät soittivat ja tanssivat samanaikaisesti. Tavoite oli poistaa raja-aitoja tanssijan ja muusikon väliltä. Orffin tavoitteena oli kehittää luovuutta Dalcrozen periaatteiden mukaan. Olennaisin osa koulutusta oli improvisaatio. (Mark 1986, 117; Orff 1976, 10–15, 150–152; Shamrock 1997.)

Orffin entinen oppilas ja myöhemmin kollega Gunild Keetman oli tärkeässä roolissa Orff-pedagogiikan muotoutumisessa, eikä sitä Orffin mukaan olisi syntynyt ilman Keetmanin apua (Choksy ym. 1986, 92–96; Goodkin 2002, 5). Keetman innostui Orffin suunnitelmasta kehittää käyttämiensä rytmisoittimien rinnalle melodiasoittimia, jotka olisivat teknisesti helpompia kuin perinteiset melodiasoittimet. Orff kehitti indonesialaisten ja afrikkalaisten ksylofonien pohjalta laattasoittimia, joita kutsutaan myös Orff-soittimiksi. Soittimet ovat monipuolisia ja niiden soittotekniikka on helppo moniin muihin soittimiin verrattuna. Niillä voidaan soittaa rytmiä, melodiaa ja harmoniaa. Äänialaa ja äänensävyä voidaan muuttaa erikokoisia metallisia ja puisia laattoja käyttämällä. (Orff 1976, 86–96.) Näin syntyi elementaarinen soittimisto. Elementaarisuus on Orff-pedagogiikan perusajatus, ja se tarkoittaa alkuperäistä, perusteeseen tai perusteisiin kuuluvaa (Orff 1976, 277). Soittimiston lisäksi

puhutaan elementaarisista loruista, tansseista ja musiikista. ”Elementaarinen musiikki ei ole pelkkää musiikkia, vaan se muodostaa liikkeen, tanssin ja puheen kanssa yhtenäisen kokonaisuuden”, totesi Carl Orff (Keetman 1976, 107). Osallistuminen kokonaisvaltaisesti musiikkiin sitä itse myös tuottaen on tunnusomaista elementaariselle musiikille. Elementaarinen musiikki kehittyy tutuista asioista, kuten luonnollisen liikkeen, tanssin ja puheen rytmeistä, jossa liike on aina mukana. Koska elementaarinen musiikki lähtee kehosta, se on myös kaikkien koettavissa ja opittavissa. (Goodkin 2002, 7; Keetman 1976, 107; Mark 1986, 119.)

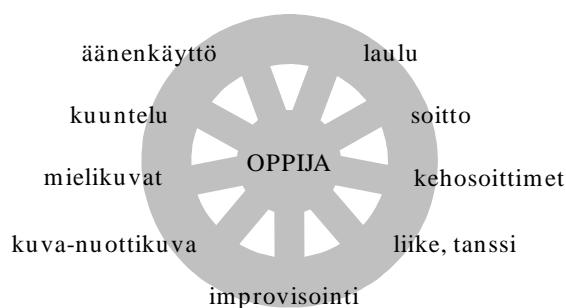
Improvisaatio, johon edetään oppilaan omien kokeilujen kautta, on Orff-pedagogiikassa tärkeää. Improvisointi aloitetaan yleensä rytmistä, joka Orffin mukaan on pohja kaikelle. Tämän jälkeen edetään melodiaan ja liikkeeseen. (Kaikkonen 1995; Mark 1986, 118–119.) Orff kehitti helppoja rytmejä ja loruja tätä tarkoitusta varten. Lapsille jo tutut lorut ja hokemat ovat heidän ensimmäinen musiikillinen materiaalinsa. Lorujen rytmikuvioita hootaan, taputetaan, tanssitaan ja lauletaan. Lapsia rohkaistaan matkimaan ja improvisoimaan äänellä, soittimilla ja liikkeillä. He luovat omaa musiikkiaan sisäisten tunteiden kautta sekä ympäristön ääniä matkimalla. Rytmii toimii matkimisen ja melodian keksimisen lähteenä sekä vastauksina toisiin rytmeihin. Ensimmäiset kokemukset perustuvat yleensä lasten leikkeihin. Ne ovat nautinnollisia ja niistä muodostuu lapselle vakaa musiikillinen pohja. Lapsia rohkaistaan arvioimaan musiikkiaan ja parantamaan sen sekvenssiä eli sarjaa tai perättäisyyttä, rakennetta ja muita musiikillisia ominaisuuksia. Musiikkia ei eroteta liikkeestä, koska lapselle ne molemmat ovat tunteen ilmaisutapoja. (Mark 1986, 120; Wheeler & Raebeck 1982, 1-5, 121.)

Yksi Orff-pedagogiikan pääperiaatteista on, että musiikki kuuluu kaikille lahjakkuuteen katsomatta. Jokainen voi oppia musiikkia. (Frazee 1987, 5-6; Orff 1963.) Musiikin peruselementtien opiskelu aloitetaan helpoista harjoituksista ja vähitellen kokemusten lisääntyessä edetään yhä vaativammille tasoille. Opiskelun aikana käsitellään myös tilan hahmottamista liikkeen kautta, äänen hahmottamista laulun ja soittimien avulla sekä muotorakenteen ymmärtämistä improvisoinnin avulla. Improvisointia harjoitellaan havainnon, jäljitteilyn ja kokemuksen kautta. Kaikki tämä tukee tavoitetta tehdä musiikista elävää oppilaille. (Choksy ym. 1986, 96–103.) Orff -prosessissa jokainen askel etenee jäljittelystä luomiseen, osista kokonaisuuteen, yksilöstä ryhmään. Sen tavoitteena on, että ihminen pystyy ilmai-

semaan itseään tanssien, laulaen ja soittaen. (Frazee 1987, 26; Viitaila-Pulkkinen & Nenonen 1994, 197.)

### 3.3 Työtavat Orff-pedagogiikassa

Orff-pedagogiikan keskeinen ajatus on toiminnallisuus ja tekemisen kautta oppiminen (Autio 1995). Orffin ajattelun prosessinomaisuutta kuvaa amerikkalaisen Orff-pedagogin, professori Jean F. Wilmouthin laatima prosessipyörämalli (Orff-tasokurssien opetussuunnitelman perusteet I/2002; Harri Setälä, henkilökohtainen tiedonanto 10.11.2006).



KUVIO 1. Prosessipyörä

Opetus voidaan aloittaa mistä prosessipyörän työtavasta tahansa ja opettajan tulisikin käyttää työtapoja kulloiseenkin tavoitteeseen soveltuvassa järjestyksessä (Kaikkonen 1995). Työtavoista voidaan käyttää yhtä tai useampaa kerrallaan. Koska oppilaan valmiudet, taitotaso ja mieltymykset ovat erilaisia, opettajan tulisi myös vaihdella eri työtapoja. Harjoiteltu tai opittu asia tehdään eri työtapoja käyttäen, jolloin oppijan on mahdollista kokea opittava asia eri aistien kautta. (Frazee 1987, 14; Mark 1986, 122.) Esimerkiksi rumpurytmiä voidaan harjoitella ensin lorun avulla, jolloin ei tarvita vielä motoriikkaa eikä koordinaatiota. Sen jälkeen sama rytmi voidaan tehdä kehorytmeillä ja lopuksi rytmi soitetaan rummuilla.

Puhe ja erilaiset lorut ovat käyttökelpoisia työkaluja rytmien harjoittelussa. Puheessa ei tarvitse välittää laulussa tärkeästä sävelpuhtaudesta, jolloin ajatukset voidaan keskittää täysin rytmien harjoitteluun. Äänen luonnollinen intonaatio, rytmit, huudahdukset, tempot, ää-

nenvärit ja voimakkuusvaihtelut antavat hyvät mahdollisuudet musiikilliselle toiminnalle sekä kehittelylle. Puheesta edetään lauluun, ja ääni onkin ihmisen ensimmäinen melodinen soitin. Laulamalla voidaan harjoitella melodian ja harmonian tajua. (Frazee 1987, 14–15, 20; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 9; Orff tasokurssien I-III Ops 2002, 9-11.)

Musiikin eri elementtien harjoittelu sekä niiden havainnollistaminen soittamalla ja siihen liittyvillä valmistavilla harjoitteilla on tyypillinen työtapo Orff-pedagogiikassa. Tärkeintä on toiminnallisuus ja soittaminen teknisesti helpoilla soittimilla, kuten laatta-, rytmii- ja lyömäsoittimilla. Laattasoittimilla saadaan aikaan musiikin harmonia helpoilla ostinatoilla eli samana toistuvilla melodia- ja rytmiaiheilla. Yleensä soittoa ei toteuteta nuottikuvan pohjalta, vaan erilaiset rytmit ja melodiat opetellaan kuuntelemalla. (Orff tasokurssien I-III Opetussuunnitelma 2002, 11.)

Kuuntelu kuuluu läheisesti Orff-pedagogiikkaan, sillä musiikillinen kokonaiskasvu tapahtuu muiden tuotoksia kuuntelemalla, seuraamalla ja arvioimalla. Kuuntelukasvatuksessa pyritään nimenomaan aktiiviseen musiikin kuunteluun, joka perustuu elämyksiin ja kokemuksiin. Kuultu pyritään ilmentämään omilla liikkeillä tai soittaen. Kun kuuntelutehtävät ovat lyhyitä ja tarkasti määriteltyjä ja ne liittyvät omiin kokemuksiin, motivaatio kuunteluun säilyy. (Frazee 1987, 25; Orff tasokurssien I-III Ops 2002, 11.) Musiikin lisäksi opetellaan kuuntelemaan hiljaisuutta eli taukoja. Tauoilla on suuri merkitys musiikissa, kuten myös hiljaisuudella. Tästä kertoo kuuluisa sanonta: ”Musiikki alkaa hiljaisuudesta ja se päättyy hiljaisuuteen” (Hongisto-Åberg ym. 1994, 33).

Orff-pedagogiikassa liikunnan tavoitteena on saada keho sisäisesti kuulemaan musiikkia. Liikkuminen helpottaa musiikkitaitojen omaksumista ja musiikin peruselementtien, dynamiikan sekä agogiikan hahmottamista. Liikunta ei kuitenkaan ole lopputulos tai -tuotos vaan ennemminkin musiikillisen ja emotionaalisen kasvun väline. (Frazee 1987, 19–20.)

Kehorytmit (bodypercussion) ovat omalla keholla tuotettuja ääniä, kuten napsutuksia, tömistyksiä, käten taputuksia sekä taputuksia muihin keho nosiin (ks. liite 2). Kehorytmit voidaan käsittää myös itsenäiseksi taidemuodoksi (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 8). Kehorytmit ovat osa musiikkikasvatusta ja se kuuluu monien musiikkikasvatusmenetelmien, kuten Dalcrozen ja Kodalyn, musiikkiharjoituksiin. Laajimmin se on kuitenkin käytössä

Orff-pedagogiikassa. Orff otti kehorytmit käyttöön voidakseen herkistää kehoa rytmien kokemiselle. Kokemuksen jälkeen samojen rytmien siirtäminen soittimille on helpompaa. Esimerkiksi, kun taputukset siirretään käsirumpuihin ja reisien läpsyttelyt rytmisoittimiin, on rytmit koettu jo kehon kautta. Myös kehorytmien ja liikunnan läheisen suhteen takia kehorytmeistä tuli yksi tärkeä työmuoto kokonaisvaltaisessa Orff-pedagogiikassa. (Kivellä-Taskinen & Setälä 2006, 36.)

#### 4 MUSIIKKIPEDAGOGINEN TUTKIMUS

Musiikkiliikunnasta on tehty runsaasti musiikkipedagogista tutkimusta, kun taas tutkimuksia liikuntapedagogiikan näkökulman yhdistämisestä musiikkiliikuntaan on niukasti. Suomessa musiikkiliikuntaa on tutkittu lähinnä pro gradu -tutkielmissa (esim. Dunder 1998; Forss 2000; Hangasluoma 1989; Kaartinen 2004; Kokko 2003; Myllykallio 1987; Nenonen 1991; Näsi & Rämäkö 1995; Perkiö 1994; Salmela 2006). Tutkielmissa on selvitetty muun muassa musiikkiliikunnan asemaa ja osuutta koulun musiikinopetuksessa sekä musiikkileikkikoulussa ja päiväkodissa, musiikinopettajien musiikkiliikuntanäkemyksiä, luokanopettajien käsityksiä musiikkiliikunnan vaikutuksista sosiaaliseen kasvuun, luokanopettajien kehorytmien soveltamista Dalcroze-rytmiikassa, musiikkiliikunnan käyttöä matematiikan opetuksen apuvälineenä ala-asteen ensimmäisellä luokalla, tanssin osuutta musiikkikasvatuksessa sekä kansantansseja osana musiikinopetusta. Musiikkipedagogiikan väitöskirja- tai lisensiaatintutkimuksissa musiikkiliikuntaa ovat Suomessa tarkastelleet ainoastaan Marja-Leena Juntunen Dalcroze-rytmiikan ja Marja Ervasti Orff-pedagogiikan näkökulmasta. Kansainvälisiä tutkimuksia käsitteleen tässä luvussa myöhemmin.

Ervasti (2003) tarkasteli lisensiaatintutkimuksessaan musiikillista keksintää käsitteenä ja osana musiikkipedagogiikkaa Oulun yliopistossa tehdyssä luokanopettajakoulutuksen musiikin opintoja kartoittavassa ja kehittävässä tutkimuksessa. Lisäksi tutkimuksen avulla pyrittiin kehittämään musiikilliseen keksintään liittyviä toimintamalleja koulun ryhmäopetukseen. Ervasti määrittää musiikillisen keksinnän pedagogiseksi toimintatavaksi oppia musiikkia ja musiikista keksimisen keinoin. Opiskelijoille opetettiin musiikkitaitojen lisäksi kyseisten taitojen opettamista sekä oppimiseen ja opettamiseen liittyvää pedagogiikkaa. Aineisto koostui opiskelijoiden (n=100) palautteesta, joka oli kerätty luokanopettajien ensimmäisen vuosikurssin musiikin perusopintojen musiikkikasvatusjaksolla vuosina 1996 - 2000. Opiskelijat vastasivat kysymyksiin, jotka koskivat kokonaisvaltaisen musiikkikasvatuksen merkitystä alakoulussa, musiikkikasvatuskurssin tavoitteiden ja sisältöjen toimituvuutta, omaa kehittymistä musiikkikasvattajana kurssin avulla ja opetuksen tasoa. Tuloksista tärkeimmiksi nousivat oppimisympäristön merkitys sekä Orff-pedagogiikan korostama kokonaisvaltainen näkökulma musiikin opettamisessa. Kokonaisvaltaisella näkökulmalla Ervastian tutkimuksessa tarkoitettiin ensinnäkin kasvatusta musiikkiin, musiikillisen

ilmaisun kehittymistä ja musiikin eri peruskäsitteiden oppimista aktiivisen musisoinnin ja keksinnän kautta. Toiseksi kokonaisvaltainen näkökulma tarkoitti kasvatusta musiikin avulla, jossa musiikkikasvatus oli kiinteästi yhteydessä muihin taidemuotoihin, oppiaineisiin ja teemakokonaisuuksiin. Tutkimus osoitti, että tuleva luokanopettaja on valmis vieämään musiikillisia toimintatapoja kouluun ja osaksi omaa musiikkikasvatusta, mikäli hän omaksuu niitä omassa koulutuksessaan.

Juntusen (2000; 2004) liseniaatti- ja väitöskirjatutkimukset käsittelevät Dalcrozen kehittämää kehollisuutta korostavaa ja muusikkoutta kehittävää musiikkikasvatuksen lähestymistapaa sekä kehollisuuden merkitystä ja ilmenemistä Dalcroze-rytmiikassa. Tutkimukset perustuvat Jaques-Dalcrozen kirjalliseen tuotantoon, josta tutkija pyrkii jäsentämään, tulkitsemaan ja kirjoittamaan Dalcroze-rytmiikan periaatteita nykypedagogeille ymmärrettävään muotoon. Juntunen tarkastelee myös Dalcroze-rytmiikkaa ensi kertaa kehollisuuden viitekehyksessä ja haastaa näin musiikkikasvattajat ottamaan huomioon kehollisuuden mahdollisuudet musiikillisen tietämisen eri osa-alueiden kehittämisessä.

Enemmistö kansainvälisistä musiikkikasvatusmetodeja koskevista tutkimuksista on niiden vaikutuksia kuvaavia tutkimuksia. Joissakin tutkimuksissa on pyritty selvittämään metodin tehokkuutta tarkastelemalla vain yhtä tai muutamaa metodin näkökulmaa ilman, että olisi tutkittu metodia kokonaisuudessaan. Kahden eri metodin tehokkuutta vertailevia tutkimuksia on niukasti. (Costanza & Russel 1992.) Musiikkikasvatusmetodeja koskevissa tutkimuksissa on yleensä kohderyhmänä lasten musiikinopetus ja oppiminen. Pitkittäistutkimuksia aiheesta ei ole tehty. (Atterbury 1992.)

Zachopoulou, Derri, Chatzopoulou & Ellinoudis (2003) tutkivat 4–6-vuotiaiden lasten rytmikyvyn kehittymistä musiikkiliikuntakurssilla. Määrällinen tutkimus selvitti rytmitiesien avulla, millainen vaikutus kymmenen viikon kurssilla oli lasten (n=72) rytmikykyyn. Lapsiryhmistä muodostettiin koe- ja kontrolliryhmät. Koeryhmä (n=34) sai kaksi kertaa viikossa opetusta, kun taas kontrolliryhmällä (n=38) oli vapaata toimintaa. Rytmikykyä harjoiteltiin koeryhmässä Dalcrozen ja Orffin ajatusten mukaan. Rytmikyvyn kehittymistä mitattiin lapsen kyvyllä taputtaa metronomin mukaan käsiä, reisiä ja muita kehonosia oikeassa tempossa pysyen. Musiikkiliikuntakurssille osallistunut ryhmä paransi tuloksiaan joka osa-alueella, kun taas kontrolliryhmässä ei tapahtunut vastaavaa kehitystä. Tulokset puol-



tavat alle kouluikäisten lasten rytmi- ja liikeharjoittelua. Koska rytmikykyä voidaan kehittää, liikunnanopettajien tulisi tutkijoiden mukaan huomioida musiikkiliikunnan merkitys pienten lasten opetuksessa.

Costanza ja Russel (1992) kokosivat eri musiikkikasvatuksen metodeja ja opetussuunnitelmia tarkastelevia tutkimuksia sekä niiden vaikutuksia musiikin oppimiseen. Mukana vertailussa olivat Dalcroze-rytmiikka, Orff-pedagogiikka, Kodalyn metodi, Gordonin oppimisteoria sekä Yhdysvalloissa julkaistuissa Reimerin Silver Burdett Music- ja Boardmanin Holt Music -oppikirjasarjoissa esitellyt musiikin teoriat ja filosofiat. Koska Gordonin, Reimerin ja Boardmanin teorioiden ja filosofioiden taustalla ei ole tutkimustietoa, ne määriteltiin metodien sijaan opetussuunnitelmiksi. Orff-pedagogiikalla sekä Kodaly ja Dalcroze-metodeilla todettiin olevan positiivinen vaikutus musiikin oppimiseen, mutta niiden välillä ei todettu olevan merkittävää eroa. Merkitystä oli enemmän sillä, miten hyvin opettaja tunsi käyttämänsä metodin tai kasvatusmallin. Opettajan tieto ja varmuus siitä, mitä ja miten pitää opettaa, lisäsivät oppilaiden musiikin oppimista.

Laulutaidon ilmiötä ja laulamaan oppimista käsittelevässä väitöskirjassaan Numminen (2005) selvitti toimintatutkimuksen keinoin kymmenen aikuisen oppimisprosessia. Aikuiset osallistuivat puolentoista vuoden ajan yksilö- ja ryhmäopetukseen (ns. Lauletaan-projekti). Kaikki osallistujat pitivät itsenään laulutaidottomina ja heillä oli ollut useita kielteisiä laulamiskokemuksia. He myös jännittivät laulamista. Ongelmia tuottivat sävelkorkeudet ja niiden erotteleminen. Tutkimus osoitti, että myönteinen ilmapiiri vaikutti positiivisesti oppimiseen. Koska kaikilla oli sama tavoite ja laulamattomuustausta, eivät epäonnistumiset ja nolaukset häirinneet, vaan paremminkin yhdistivät ryhmää. Tutkimuksen mukaan laulutaidottomuus ei ole yksilön pysyvä ominaisuus, vaan laulutaitoa voi kehittää lähtötasosta riippumatta myös aikuisiällä. (Numminen 2005.)

Pääosa edellä mainituista tutkimuksista on kohdistunut lapsiin tai nuoriin. Lisäksi pääpaino tutkimuksissa on ollut enemmän musiikissa kuin liikunnassa. Tämän tutkimuksen merkitys on siinä, että sen kohteena ovat opiskelijat ja lähtökohtana on liikunnanopetus. Aikaisemmat tutkimustulokset vahvistivat käsityksiäni musiikkiliikunnan ja rytmiharjoitusten tärkeydestä paitsi musiikinopetuksessa niin myös liikunnanopetuksessa. Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana toimivalla Orff-pedagogiikalla, samoin kuin Dalcroze- ja Kodaly -

metodilla, todettiin olevan positiivinen vaikutus musiikin oppimiseen. Kuitenkin oppimistulosten kannalta merkittävää oli opettajan asiantuntemus ja pätevyys metodissa ja lähestymistavassa, joita käytetään. Tämä tutkimusprosessi tarjosi minulle mahdollisuuden kehittyä sekä opettajana ja tutkijana alueella, joka on liikuntapedagogiikan kannalta uusi. Nummisen tutkimustuloksista sain vahvistusta omille havainnoilleni aikaisempien kokemusten merkityksistä musiikissa ja nimenomaan aikuisten oppimisprosessissa. Laulaminen tai esimerkiksi musiikin ilmaiseminen liikkuen voi aiheuttaa paineita, jos henkilön aikaisemman kokemukset ovat negatiivisia. Siksi myönteisen ilmapiirin luominen ja kannustava opetustapa ovat tärkeitä.

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tarkoituksena on suunnitella, toteuttaa ja arvioida musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon kehittämiseen tähtäävä kurssi liikunnan aineenopettajakoulutukseen. Musiikkiliikuntakurssin tavoitteena on kehittää musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa, jonka avulla tuleva liikunnanopettaja voi helpottaa työtään rytmi- ja ilmaisuliikunnan sekä musiikillisen kuntoliikunnan opettamisessa. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten musiikkiliikuntakurssin sisältö ja opetusmenetelmät toimivat sekä kuvata opetus- ja oppimisprosessia.

Tutkimusongelmat ovat:

1 Millainen on musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävän kurssin toteutus?

1.1 Millaisiksi opiskelijat arvioivat kurssin sisällön ja opetusmenetelmät?

1.2 Millaisiksi tutkijaopettaja arvioi kurssin sisällön ja opetusmenetelmät?

2 Mitä taitoja kurssin avulla omaksutaan?

2.1 Mitä musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon osa-alueita opiskelijat kokivat omaksuneensa?

2.2 Mitä musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon osa-alueita tutkijaopettaja arvioi opiskelijoiden omaksuneen?

## 6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

### 6.1 Tutkimusote ja metodologiset valinnat

Tutkijan täytyy ymmärtää, miten hänen valitsemansa menetelmät, aineistot ja teoriat auttavat tutkimuksen kohteeksi hahmoteltujen ongelmien selvittämisessä. Näistä lähtökohdista käsin tutkija muodostaa tutkimusongelmansa, joiden selvittämiseksi hänen on valittava sopivat aineistot ja menetelmät. Sen jälkeen tutkimus saatetaan käytännön tasolle, käytännön työksi. Tällöin metodologiaan kiinnittymisen sijaan tutkimuksen lähtökohtana ovat itse tutkimuskohteen ominaispiirteet ja tutkimusongelmat. (Räsänen, Anttila & Melin 2005.)

Selvittääkseni musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon opetus- ja oppimisprosessiin liittyviä kysymyksiä, valitsin tutkimukseeni laadullisen tutkimusotteen. Laadullisen tutkimuksen käyttö on perusteltua silloin, kun selvitetään ilmiön prosessiluonnetta tutkijan osallistuessa tutkittavien toimintaan (Eskolan & Suoranta 1998, 16). Laadullinen tutkimus terminä on hyvin laaja tutkimusstrategiaa kuvaava sateenvarjokäsite, jonka alle mahtuu hyvin monenlaisia laadullisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2003, 7). Eri lähestymistavoilla, materiaaleilla ja menetelmillä saadaan omanlaisensa näkökulma, joita yhdistämällä saadaan monimuotoinen näkemys tutkimuskohteesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija tekee havaintoja todellisessa ja luonnollisessa tilanteessa. Näitä havaintoja tulkitessaan hän tekee maailmaa näkyväksi ja muuttaa sitä. (Denzin & Lincoln 2000.)

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tutkimusmuotona on toimintatutkimus. Tapaustutkimus on monipuolinen ja joustava lähestymistapa, joka tavoittelee kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimus ei rajoita menetelmävalintoja, vaan mukana voi olla sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Olennaista on kuitenkin, että tapaus on jokin selkeä kokonaisuus käsiteltävästä aineistosta. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista tietoa, jonka avulla pyritään ymmärtämään tapausta kokonaisvaltaisesti, ei niinkään yleistämään. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.) Tässä tutkimuksessa tapauksen muodostavat valinnaiselle musiikkiliikuntakurssille syyslukukaudella 2001 osallistuneet liikunnanopettajaopiskelijat (n=15).

Tapaustutkimus kohdistuu prosessiin, ei niinkään tuotokseen, sekä ympäristöön ja uuden oivaltamiseen (Syrjälä 1994). Ilmiön kuvailuun käytetään eri menetelmillä kerättyä aineistoa. Tapaustutkimuksen raportoinnissa on tärkeää tehdä tutkimusprosessi näkyväksi, niin että tutkimusraportin lukija saa selville, miten johtopäätöksiin on päädytty. Lukija voi siten samalla arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.) Koska tutkijan omat taustaoletukset vaikuttavat tulkintoihin, Kiviniemen (2001) mukaan tutkimusraporttia voidaan tässä mielessä luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä. Siksi olen halunnut tuoda mahdollisimman selvästi näkyviin omat taustani ja arvoni (liite 1).

Toimintatutkimus perustuu interventioon, jossa toimintatutkija tekee muutokseen tähtäävän tarkoituksellisen väliintulon tutkimuskohteeseensa osallistumalla näin tutkimaansa toimintaan (Eskola & Suoranta, 126; Heikkinen 2006). Perinteisesti hyvinä tutkijan ominaisuuksina pidettyjen ulkopuolisuuden ja objektiivisuuden sijaan toimintatutkija on päinvastoin aktiivinen vaikuttaja, joka käynnistää muutoksen. Rohkaisemalla ihmisiä tarttumaan asioihin ja valamalla heihin uskoa, pyritään kehittämään asioita tutkittavien kannalta paremmiksi. (Heikkinen 2006.) Olennaista on paitsi tuottaa tietoa ja lisätä ymmärrystä myös pyrkiä reaaliaikaisesti asiointilojen muutokseen edistämällä tai parantamalla niitä (Carr & Kemmis 1986, 182–183; Kuula 1999, 11). Toimintatutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutus on aktiivista ja molemmat pyrkivät toteuttamaan asetettuihin päämääriin. Toiminta käsitteenä tarkoittaa toimintatutkimuksessa nimenomaan sosiaalista toimintaa, jossa kaikki osallistujat ovat mukana ja tutkija on osa tutkimuskohteestaan. (Eskola & Suoranta 1998, 128; Heikkinen 2006; Kemmis & McTaggart 2000.)

Toimintatutkimusta on tehty paljon työelämää tutkittaessa ja viime vuosikymmenten aikana siitä on tullut varsin käytetty tutkimustyyppi kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen tutkimuksissa. (Kuula 1999, 10–12; Linnansaari 2004.) Toimintatutkimus soveltuu hyvin opetuksen ja oppimisen tutkimukseen, sillä se on tilanne- ja ympäristökeskeistä ja sen avulla pyritään vastaamaan kentän haasteisiin ja käytännön ongelmiin (Linnansaari 2004; Syrjälä 1994). Toimintatutkimus on lisäksi empiiristä tutkimusta, joka kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa ympäristössä (Heikkinen 2001; Syrjälä 1994). Myös oma tutkimukseni sai alkunsa liikunnanopettajaopiskelijoiden tarpeesta saada lisää opetusta musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoon liittyvissä asioissa. Toimiessani liikuntarytmiikan leh-

torina liikuntatieteiden laitoksella olin itsekin kiinnittänyt huomiota siihen, että musiikin havaitseminen ja rytmi- ja ilmaisuliikunta yleensä ovat vaikeita joillekin opiskelijoille. Tartuin mielelläni haasteeseen ja lähdin tutkimaan ja etsimään ratkaisua yhteiseen ongelmaamme yhdessä opiskelijoiden kanssa. Carr ja Kemmis (1986, 162) toteavatkin, että teorian ja käytännön yhdistäminen mahdollistuu, kun tutkittavat ovat mukana tutkimusprosessissa ja osallistuivat aktiivisesti kehittämistyöhön jokaisessa vaiheessa. Opiskelijoiden pyrkimyksenä oli oman musiikillisen tiedon ja taidon sekä musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon kehittäminen. Omana pyrkimyksenäni oli musiikin ja liikkeen yhdistämistäitoa kehittävän kurssin suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin lisäksi kehittää opetusta toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti teoriaa ja käytäntöä yhdistäen (Eskola & Suoranta 2000, 130).

Kurssilla toimin itse kaksoisroolissa, sekä toimijana että tutkijana, mikä on tyypillistä toimintatutkimukselle (Niikko 2001). Sain mahdollisuuden tarkastella omia uskomuksiani sekä oppia jotain uutta itsestäni niin oppijana kuin opettajana. Kuitenkin toimintatutkijan eräs keskeinen piirre on taito pysytellä erossa muutosta ohjaavan ekspertin roolista. Tutkijan ulkopuolisuus ilmenee kykynä pitäytyä etäällä tutkimuskohteestaan, kun taas tutkijan sisäpuolisuus merkitsee tutkijan empaattisuutta eli kykyä ymmärtää kaikkia osapuolia. Empaattisuus ja luottamus ovat myös välineitä saavuttaa yhteys ihmisten toimintaan ja ajatukseen, jolloin avautuu mahdollisuus ”aitoon” aineistoon. (Kuula 2001, 143–144.)

Toimintatutkimusta on myös ajateltu jatkuvaksi reflektiiviseksi prosessiksi, joka ei pääty koskaan, vaan suunnittelu, toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan (Aaltola & Syrjälä 1999; Heikkinen & Jyrkämä 1999; Kemmis 1988). Reflektiivisyys tarkoittaa sitä, että ihminen tarkastelee omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan pyrkien näkemään ne uudesta näkökulmasta, ikään kuin peilistä itseään katsoen. Kun toiminta- ja ajattelutapoja tarkastellaan uudesta näkökulmasta, voidaan omaksua uusi tapa ajatella ja toimia sekä kehittää toimintaa. Tällöin käytänteet kehittyvät jatkuvasti, eivätkä vakiinnu missään vaiheessa täysin. Tällainen jatkuva kehittäminen eli syklisyys on tunnusomaista toimintatutkimukselle. Käytännössä se ilmenee itsereflektiona, jossa toimintaa ja kokemuksia tarkastellaan uudesta näkökulmasta. Suunnittelu, toiminta, havainnointi, reflektio ja uudelleensuunnittelu muodostavat yhden syklin. Kun syklejä on useita, ne muo-

dostavat spiraalin, joka etenee jatkuvasti. (Gall, Gall & Borg 2003, 583–584; Heikkinen 2006; Kemmis 1988, 42.)

Tutkimukseni laajemmat syklit muodostuvat kurssin opetussuunnitelman suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Kurssin toteuttaminen sisälsi kaksi suurempaa sykliä siten, että ensimmäisellä syklillä käsiteltiin musiikin hahmottamiseen liittyviä asioita ja toisella syklillä sovellettiin näihin tietoihin liikkeen rytmittämistä, ohjaamista ja ennakoitua. Ensimmäisen syklin asiat olivat kuitenkin edelleen harjoittelun kohteina myös jälkimmäisellä syklillä. Pienemmät syklit muodostuvat yksittäisestä oppitunnista, joka oli kestoaltaan 90 minuuttia. Jokaisen tunnin jälkeen kävin mahdollisimman pian tunnin tapahtumia, keskusteluja ja eri kokemuksia läpi kriittisesti arvioiden ja suunnittelin seuraavan tunnin tekemieni havaintojen pohjalta.

Myös yhteistoiminnallisuutta voidaan pitää yhtenä keskeisenä toimintatutkimuksen lähtökohtana. Reflektio, joka kuuluu oleellisena osana strategiaan, ilmenee suurimmaksi osaksi osallistujien välisenä keskusteluna eli diskurssina. Etenkin koulutuspainotteisessa toimintatutkimuksessa tutkijaopettaja työskentelee yhdessä oppilaidensa kanssa. Tämä edellyttää kuitenkin sellaista ilmapiiriä, jossa tasa-arvoisten suhteiden syntyminen opettajan ja opiskelijoiden välille on mahdollista. (Suojanen 1992, 24.) Hyvä, oppimismyönteinen ilmapiiri taas edellyttää jatkuvaa kannustamista, rohkaisua ja oppimispyrkimysten uudelleen suuntausta (Väisänen 2000). Tähän pyrin koko kurssin ajan. Ryhmäytymis- ja tutustumisharjoitukset kuuluivat olennaisesti kurssin alkuun. Koko kurssin ajan tunneilla vaihdettiin usein ryhmiä ja pareja, jolloin kaikki tutustuivat toisiinsa kunnolla. Alusta asti rohkaisin opiskelijoita yrittämään ja olemaan välittämättä epäonnistumisista tai virheistä. Kannustin heitä myös nostamaan esille omia havaintoja ja ongelmia tai kysymyksiä tuntien aikana, niin että jokainen, tutkijaopettajakin, voisi oppia niistä.

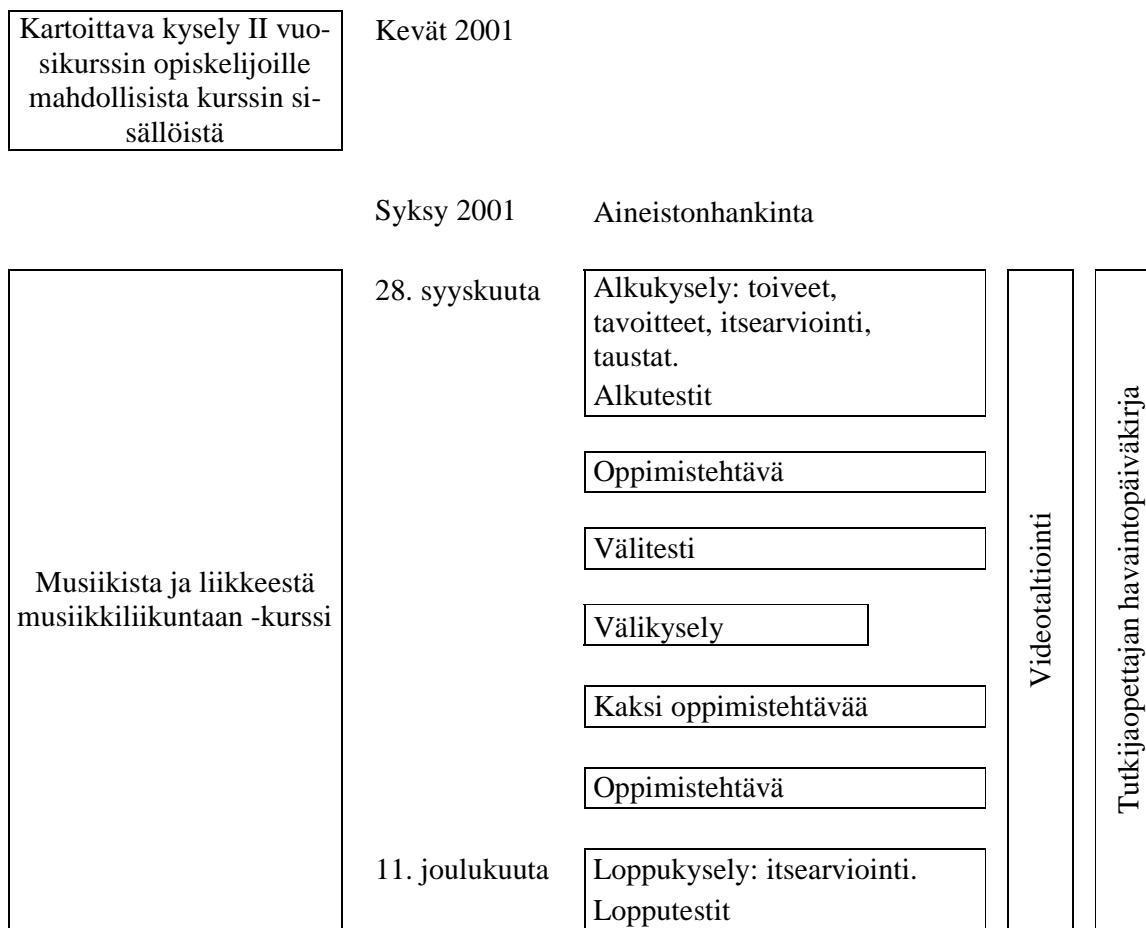
## 6.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston keruu

Tutkimuksen suunnittelu käynnistyi keväällä 2001. Ajatus musiikkiliikuntakurssista tuli esille pakollisen rytmiiikan kurssin opiskelijoiden palautelomakkeissa sekä keskusteluissa, joita kävimme tuntien aikana syksyllä 2000. Saadakseni tarkemman käsityksen suunnittelemani musiikkiliikuntakurssin tarpeellisuudesta ja mahdollisista sisällöistä, teetin pieni-

muotoisen kyselyn kahdelle liikunnan toisen vuosikurssin aineenopettajaryhmälle (n=18), jossa opiskelijat saivat vastata avoimeen kysymykseen ”Mitkä asiat ovat vaikeita rytmi- ja ilmaisuliikunnassa ja mitkä asiat vaatisivat lisäopetusta ja kertaamista, jotta rytmi- ja ilmaisuliikunnan opettaminen tuntuisi varmemmalta?”. Opiskelijoiden vastaukset olivat hyvin erilaisia. Ne opiskelijat, joista rytmi- ja ilmaisuliikunta on selkeää, toivoivat lisää erilaisia tanssimuotoja, kun taas opiskelijat, joista alue tuntui vaikealta, antoivat hyviä vihjeitä siitä, mitä suunnittelemani kurssin olisi hyvä sisältää. Näiden vastausten sekä omien Orff-pedagogiikan tasokurssilla saatujen kokemusten ja ajatusten pohjalta aloitin kurssin suunnittelun.

Tutkimuksen aineisto kerättiin 28.9.–11.12.2001 välisenä aikana Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteellisen tiedekunnan rakennuksessa. Kurssin kohdejoukkona olivat liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevat opiskelijat (n=15, naisia 11 ja miehiä 4), jotka ilmoittautuivat valinnaiselle kurssille. Pääsääntöisesti tunnit olivat kerran viikossa. Opettajan ja opiskelijoiden toiveesta muutama tunti siirrettiin, jolloin kurssi tiivistyi ja tunteja oli välillä kahdesti viikossa. Kurssi sisälsi 13 opetuskertaa ja yksi opetuskerta kesti 90 minuuttia. Ensimmäisestä ja viimeisestä opetuskerrasta yli puolet ajasta käytettiin testiin ja kyselyyn vastaamiseen. Oppitunnit pidettiin rytmikkasalissa lukuun ottamatta yhtä tuntia, joka pidettiin musiikkiluokassa. Seuraava kuvio (2) esittää aineiston keruun aikataulun.





KUVIO 2. Aineiston keruu

Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, osallistuva havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Niitä voidaan käyttää eri tavoin joko rinnakkain, vaihtoehtoisina tai eri tavoin yhdisteltynä. (Tuomi & Sarajarvi 2003, 73.) Tärkeää toimintatutkimuksessa on kuitenkin se, että aineistosta voidaan tutkia prosessia eikä esimerkiksi pelkkää lopputulosta (Huovinen & Rovio 2006). Erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta pyritään lisäämään menetelmätriangulaatiolla, jolloin tutkimuskohdetta tarkastellaan eri aineistohankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Näin saadaan kattava kuva tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 2000, 68–70.) Aineistoni koostui omasta havaintopäiväkirjastani, opiskelijoiden kirjoittamista oppimispäiväkirjoista ja oppimistehtävistä sekä kurssin alussa, keskivaiheilla ja lopussa opiskelijoille suunnatus-

ta lomakekyselyistä. Lisäksi kaikki tunnit videoitiin. Määrällisenä aineistokeruumenetelmänä käytettiin rytmitestejä, jotka sijoituivat kurssin alkuun, keskivaiheille ja loppuun. Seuraavassa kuvaan tarkemmin eri aineistojani.

#### *Opiskelijoille suunnatut kyselyt*

Opiskelijoille suunnatut kyselyt toteutettiin kolmessa vaiheessa. Ensimmäinen kysely tehtiin kurssin ensimmäisellä tunnilla, toinen kurssin puolesta välissä ja kolmas kurssin viimeisellä tunnilla (liite 3). Alkukyselyssä selvitettiin opiskelijoiden musiikin, musiikin teorian ja tanssin harrastustaustaa sekä koulun musiikkiliikunnan ja tanssin opetuksen määrää. Kysymykset olivat avoimen ja strukturoidun kysymyksen välimuotoja. Lisäksi opiskelijat arvioivat musiikin ja liikkeen yhdistämistaitojaan neliluokkaisen asteikon mukaan. Kurssille tulon syitä sekä toiveita ja tavoitteita kurssille kysyttiin avoimilla kysymyksillä. Kurssin keskivaiheilla täytetty kysely antoi kuvan siitä, mitä kokemuksia kurssista oli siihen mennessä saatu, mitkä asiat olivat selkiytyneet tai jääneet epäselviksi ja mihin asioihin toivottiin vielä lisää harjoitusta. Vastausten mukaan pystyin suunnittelemaan opetusta ja loppuja kurssin tunteista paremmin opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. Loppukyselyssä opiskelijat arvioivat viisiluokkaisen asteikon avulla kurssin vaikutusta omaan musiikin- ja liikkeen yhdistämistaitoon ja vastasivat avoimiin kysymyksiin omien odotusten ja tavoitteiden saavuttamisesta.

#### *Rytmitesti*

Opiskelijat suorittivat rytmitestin kurssin alussa, neljännellä tunnilla ja lopussa (liite 5). Alku- ja lopputestissä oli molemmissa kaksi osiota. A-osiossa opiskelijan tuli tehdä sykettä käsillä ja erityisrytmisiä jaloilla samanaikaisesti. B-osiossa opiskelija toisti rytmejä taputtamalla ja kehorytmeinä. Välitestiksi valitsin kurssin alkupuolella tehdyn harjoituksen, jossa oli samanlainen tehtävä kuin rytmitestin A-osiossa.

#### *Videointi*

Kaikki kurssin 13 opetuskertaa kuvattiin videolle. Ensimmäisen tunnin kuvasi varsinaisen kuvaajan sairastumisen takia kollegani Ilkka Keskinen. Loput kurssin tunteista kuvasi liikuntatieteellisen tiedekunnan AV-amanuenssi Reijo Pirrtimäki yhdellä videokameralla. Jotta puhe kuuluisi, kuvauksissa käytettiin yleismikrofonia. Videonauhoille tallennettiin opiskelijoiden työskentelyä ryhmänä, pienryhmissä ja yksin.

### *Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat*

Opiskelijat merkitsivät omiin oppimispäiväkirjoihinsa havaintoja kokemuksistaan, tuntemuksistaan, ongelmistaan ja oivalluksistaan musiikkiliikuntakurssin ajan. Opiskelijoille jaettiin melko väljät ohjeet (liite 5), jolloin kukin sai kirjoittaa päiväkirjaa vapaasti, itselleen sopivalla tyylillä. Opiskelijoiden päiväkirjojen (n=15) pituus vaihteli neljästä sivusta 13 sivuun tietokoneella 1,5 rivinvälillä kirjoitettuna. Yhteensä opiskelijoiden päiväkirjatekstiä on aineistossani 112 sivua.

### *Oppimistehtävät*

Annoin opiskelijoille kurssin aikana neljä erilaista oppimistehtävää, joiden tarkoituksena oli ohjata opiskelijoita pohtimaan, harjoittelemaan ja ratkaisemaan tunneilla käsiteltyjä asioita itsenäisesti. Ensimmäinen tehtävä koski sykkeen ja erityisrytmien yhtäaikaista tekemistä. Tätä taitoa mitattiin testeissä, joten monet motivoituivat harjoittelemaan sitä myös sen takia. Kahdessa tehtävässä opiskelijat puolestaan kuuntelivat valitsemaansa musiikkia, joista ensimmäisestä he yrittivät hahmottaa muotorakennetta sekä eri osien kestoja. Toisessa kuuntelutehtävässä opiskelijat kuuntelivat miksattua musiikkia ja pyrkivät löytämään merkkejä fraasien loppuista ja aluista ohjaamisharjoitusta varten. Tähän musiikkiin he myös suunnittelivat lyhyen askelsarjan. Lisäksi yhtenä kirjallisena tehtävänä oli tahtiviivojen ja nuottien merkitsemistä.

### *Tutkijaopettajan havaintopäiväkirja*

Musiikkiliikuntakurssin ajan kirjasin omaan havaintopäiväkirjaani huomioita omasta toiminnastani, tunnin kulusta ja tunneilla opiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista. Lisäksi kirjasin havaintojani opiskelijoiden työskentelystä, esimerkiksi siitä, miten pari- ja ryhmätyöt onnistuivat ja mitkä taidot kehittyivät, mitkä tehtävät näyttivät sopivilta tai liian vaikeilta. Kirjoitin havaintomuistiinpanoni tietokoneelle käyttäen 1½ rivinväliä ja päiväkirjani oli kurssin loputtua 33 sivua pitkä.

## 6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoituksena on aineiston selkeyttäminen ja uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta asiasta. Pyrkimyksenä on, että analyysiä tekevä tutkija yllättyy havainnoista ja oppii jotain uutta eikä pelkästään todista aiempia hypoteeseja. (Eskola & Suoranta 2000,

20, 138.) Pelkkä aineiston kuvaileminen ei vielä riitä tulosten tulkinnaksi, vaan tarvitaan aineiston luokittelua ja tarkastelua teoreettisen viitekehyksen avulla. (Eskola & Suoranta 2000, 140; Vilkkä 2005, 131.) Laadullisen tutkimuksen analyysi ei välttämättä ole yksi selkeä vaihe tutkimuksessa. Yleensä eri analyysivaiheet kietoutuvat toisiinsa ja tulkintaa tehdään koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 2000, 160.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi olla hyvinkin laaja, joten sen rajaaminen mahdollisimman tarkasti on tärkeää (Eskola & Suoranta 2000, 64). Tutkijan on selvitettävä, miksi hän on aineistoa kerännyt ja mitä hän siitä haluaa selvittää (Eskola 2001). Tässä tutkimuksessa rajasin aineistoni tutkimustehtävieni kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Pääaineistonani ovat oma havaintopäiväkirjani ja opiskelijoiden oppimispäiväkirjat, joiden lisäksi analysoin myös testejä ja kyselyitä. Videotalliointeja käytin apuna testien analysoinnissa sekä omien havaintojeni ja tulkintojeni tarkastelussa. Koska aineisto sisältää systemaattisella observoinnilla hankittua numeerista tietoa ja tekstimuodossa olevaa omaa ja opiskelijoiden raportointia, tutkimukseni aineiston analysoinnissa käytettiin sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä.

Lähestymistavasta riippuen aineistoa voidaan tarkastella induktiivisesti, alhaalta ylöspäin, jolloin aineistoista pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Deduktiivisen eli ylhäältä alaspäin suuntautuvan analyysin avulla havaintoja taas tarkastellaan olemassa olevan teorian avulla. Kolmas analyysitapa on abduktiivinen, jolloin havaintoja tehdään jonkin johtajatuksen mukaisesti. Analyysin apuna käytetään teoriaa, mutta se ei määrää sitä kokonaan. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95, 97–101.) Omaa tutkimusaineistoani analysoin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti.

Aineistolähtöisessä analyysissä on tärkeää keskittyä tiettyihin, ennalta valittuihin asioihin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94–95). Tutkijan on kuitenkin oltava tarkkana, ettei hän omien ennakkokäsitysten ohjaamana valitse vain kiinnostavia asioita ja jätä tutkimuksen kannalta oleellista tietoa käsittelemättä. Kiinnittämällä huomion aineistojen eroihin ja monimuotoisuuteen, analyysistä tulee tarkempaa ja aineistolähtöisempää. (Eskola & Suoranta 2000, 19, 139.)

Laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa aineistoa voidaan luokitella ja jäsenellä systemaattisesti eri teema-alueisiin tai koodata helpommin tulkittavissa oleviin osiin. Käytännössä koko aineiston kattavan temaattisen kokonaisrakenteen aikaansaaminen edellyttää useita eri analysointivaiheita. Tavoitteena on löytää keskeiset ydinkategoriat, joiden perusteella tutkimustuloksia voidaan analysoida. Aineiston tarkastelua varten on selvitettävä keskeisimmät käsitteet, joiden avulla voidaan karsia myös tutkimustehtävän kannalta epäolennainen aineisto pois. (Kiviniemi 2001.) Aineisto siis saatetaan tiiviiseen muotoon, kadottamatta silti yhtään informaatiota (Eskola & Suoranta 2000, 137). Tutkijan on kuitenkin tehtävä kaikki vaiheet ja omat päättelyketjunsä näkyviksi, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Kiviniemi 2001).

Ensimmäisellä tunnilla keräämäni *alkukyselyn* analysoin heti tunnin jälkeen. Kävin kyselyt läpi kirjaamalla jokaisen opiskelijan vastaukset kuhunkin kysymykseen ja siten sain käsityksen opiskelijoiden taustoista, toiveista ja tavoitteista kurssille. Opiskelijoiden ajatukset ja toiveet kurssin sisällöistä olivat omien ajatusteni kaltaisia, mutta sain kartoitettua osa-alueet, joihin opiskelijat eniten ilmoittivat tarvitsevansa apua. Nämä painopistealueet mielessäni lähdin toteuttamaan kurssia. Kurssin keskivaiheilla teetin opiskelijoille *välikyselyn*, jossa kyselin kokemuksia jo pidettyjen tuntien sisällöistä ja toteutuksesta sekä toiveita kurssin jatkoa ajatellen. Opiskelijoiden kirjoittamat kokemukset oppimisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta ja toisaalta siitä, mikä oli jäänyt vielä epäselväksi, ohjasivat opetuksen suunnittelua edelleen. *Loppukyselyssä* selvitin opiskelijoiden itsearvioinnin avulla opiskelijoiden käsityksiä omasta kehitymisestään ja itselleen asettamiensa tavoitteiden saavuttamisesta. Opiskelijat kommentoivat lisäksi myös kurssin sisältöä.

*Rytmitesti* suoritettiin kurssin alussa, neljännellä tunnilla ja lopussa (liite 5). Alku- ja lopputestissä oli molemmissa kaksi osiota. A-osiossa arvioitiin sitä, miten hyvin opiskelija pystyy pitämään sykkeen käsissä ja tekemään samanaikaisesti erityisrytmiä jaloilla. B-osiossa eli rytmin toistotestissä arvioitiin taas sitä, miten opiskelija pystyy toistamaan käsin taputettuja rytmejä ja kehorytmejä. Rytmit olivat kehorytmeissä samat kuin taputustestissä, mutta äänet tehtiin taputtamalla kehon eri osia. Välitestiksi valitsin kurssin alkupuolella olleen harjoituksen, jossa tehtiin samanlainen harjoitus kuin rytmitestin A-osiossa. Päätin ottaa välitestin mukaan vasta analyysivaiheessa, joten opiskelijat eivät tienneet, että kyseessä on testi. Analysoin rytmitestejä videonauhoilta systemaattisten observointimenetelmien

avulla (Heikinaro-Johansson 2002; Metzler 1990, 70–71). Molemmissa osioissa suoritukset luokiteltiin seuraavan kolmeen ryhmään: alle puolet oikein, yli puolet oikein ja täysin oikein. A-osiossa katsoin jokaisen opiskelijan suorituksesta, missä tahdissa ja miten virhe tapahtui. B-osiossa arvioin rytmin virheettömyyttä. Testin numeerisen arvion lisäksi kirjasin jokaisen opiskelijan suorituksesta myös sanallisia arvioita, joiden avulla pystyin vertailemaan opiskelijoiden suorituksia tarkemmin. Vertasin myös opiskelijoiden omia arvioita testeissä suoriutumisesta heidän todellisiin pisteisiinsä ja sanallisiin arviointeihinsa.

Käytin *videotaltointeja* myös vertailuaineistona, ilman systemaattista videoanalyysia. Tarkastelin videonauhalla sekä omaa että opiskelijoiden toimintaa ja harjoitteiden toimivuutta. Videonauhoilta sain tukea päiväkirjaan kirjaamiini havaintoihin ja havaitsin myös sellaisia asioita, joita en ollut huomannut tunnin aikana. Saatoin siten tarkentaa ja suunnata seuraavan oppitunnin harjoituksia paremmin. Paikallaan olevan yleismikrofonin takia liikkuvissa harjoitteissa puhe ei aina kuulunut nauhoilla selvästi, mikä häiritsi välillä opiskelijoiden kommenttien ja huomioiden kuulemistani. Kurssin jälkeen tutkimusraporttia kirjoittaessani katsoin videotaltointeja vielä uudestaan tarkastellakseni tuloksia ja tulkintojani. Vaikka kamera häiritsi opiskelijoita aluksi ja toi varsinkin rytmitesteissä suorituspainetta, opiskelijat tottuivat videointiin kurssin aikana eikä kameraa enää juurikaan huomioitu.

*Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat* luin läpi moneen kertaan. Päiväkirjoihin oli kirjoitettu onnistumisen ja epäonnistumisen hetkistä sekä mieltä askarruttavista asioista. Joissakin päiväkirjoissa oli palautetta suoraan myös minulle opettajana toimimisesta. Sain lukea päiväkirjoista myös asioita, joita olisin halunnut kuulla jo kurssin aikana. Silloin niistä olisivat hyötyneet muutkin kurssilaiset. Vaikka yritin koko kurssin ajan kannustaa opiskelijoita kysymään epäselviä asioita tai kertomaan omia oivalluksiaan, kaikki eivät sitä kuitenkaan tehneet. Se harmitti. Toisaalta olin iloinen, kun päiväkirjoissa mainittiin tuntien jälkeisistä pukuhuonekeskusteluista, joissa opiskelijat vielä vaihtoivat keskenään ajatuksia kurssista ja tunneilla käydyistä asioista.

Pyrin saamaan tietoa musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon oppimisen kuvauksista sekä löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini teemoittelun avulla. Eskola ja Suoranta (2000, 178) suosittelevat teemoittelua aineiston analyysitavaksi, kun kyseessä on käytännön ongelman ratkaiseminen. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston pelkistämistä siten, että teks-

tistä poimitaan olennaisimmat asiat, joiden avulla pyritään löytämään tekstin merkityksen ydin. (Moilanen & Räihä 2001.) Luin opiskelijoiden päiväkirjat ensin läpi saadakseni yleiskuvan siitä, miten he kurssin kokivat ja mistä asioista he kertoivat. Nämä teemat mielessäni luin oppimispäiväkirjat uudelleen ja alleviivasin eri teemoihin liittyvät asiat eri väreillä. Tämän lukukerran jälkeen kokosin samaan teemaan liittyvät kommentit yhteen ja laskin, kuinka usein nämä teemat ja sisältöalueet esiintyivät teksteissä. Tällä tavoin sain tuntumaa aineistoon (Eskola & Suoranta 2000, 166). Tämän jälkeen luin päiväkirjat vielä uudelleen ja järjestelin opiskelijoiden päiväkirjojen tekstejä tutkimustehtävien mukaisesti. Selvitin lisäksi teemoihin liittyviä asioita käsitekartan avulla ja pyrin näin täsmentämään teemojen merkityssisältöjä. (Moilanen & Räihä 2001.) Teemoittelun jälkeen jatkoin analyysia konstruimalla teemoihin pohjautuvan tiedon avulla kolme erilaista tyyppiä samankaltaisuuksia hakien. Näiden tyyppikertomusten avulla halusin kuvata musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa opettelevan opiskelijan taustaa ja oppimistilannetta opiskelijan, ryhmän ja opettajan näkökulmista. (Eskola & Suoranta 2000, 181–183.)

Oman tutkimuspäiväkirjani luin myös läpi useasti. Ensin poimin ja laskin teemoja, jotka toistuivat ja ryhmittelin niitä samalla tavoin kuin opiskelijoiden päiväkirjoissakin. Sen jälkeen keräsin päiväkirjoista tutkimusongelmiin liittyviä teemoja ja liitin niihin suoria lainauksia päiväkirjastani. Teemojen merkityssisältöjä täsmentäessäni etsin teemoihin liittyviä asioita ja kirjasin ne käsitekarttojen avulla ylös. Tässä vaiheessa katsoin vielä videot läpi poimien sieltä teemoihin liittyviä huomioita. (Moilanen & Räihä 2001.)

#### TAULUKKO 2 Aineistot ja analyysimenetelmät

AINEISTOT	ANALYYSIMENETELMÄT
Alku - ja loppukyselyt	Kirjaaminen, luokittelu, kvantifiointi
Alku -, väli- ja lopputestit	Systemaattinen observointi: taito
Opiskelijoiden päiväkirjat	Vaiheittain etenevä analyysimalli (Eskola 2001) Kvantifiointimenetelmä Aineistolähtöinen analyysi: teemoittelu, tyypittely
Tutkijaopettajan havaintopäiväkirja	Aineistolähtöinen analyysi: teemoittelu

Vertailuaineisto tulkintojen tarkastelussa

Videotaltiointi	Opettajan toiminta
-----------------	--------------------

#### 6.4 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen tekemisessä edellytetään luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä. Luottamuksellisuus ja anonyymiteettisuoja huolehtiminen on ensiarvoisen tärkeää niin tietoja kootessa, niitä käsitellessä kuin tietoja julkistettaessakin (Eskola & Suoranta 2000, 56–57). Kurssin opiskelijat kertovat omista kokemuksistaan, tunteistaan, onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan päiväkirjoissa. Nämä ovat henkilökohtaisia ja osalle hyvin arkojakin asioita. Siksi haluan tutkijana ja opettajana myös osoittaa omaa luottamuksellisuutta kaikessa toiminnassa. Esitellessäni musiikkiliikuntakurssia opiskelijoille ilmoitin jo etukäteen, että kyseessä on tutkimus. Ensimmäisellä oppitunnilla kerroin vielä tarkemmin tutkimusprojektistani ja pyysin opiskelijoilta luvan tutkimuksen tekemiseen kyseisellä kurssilla. Varmistin, että he tietävät aineistoa käytettävän vain tutkimusprojektissani ja että aineistoa voi minun lisäksi tarkastella työni ohjaaja. Kerroin myös muuttavani raportointivaiheessa kaikkien opiskelijoiden nimet, säilyttäen sukupuolen kuitenkin samana. Sain opiskelijoilta luvan kyselyjen, testien, päiväkirjojen sekä videotaltiointien keräämiseen sekä niiden käyttämiseen tutkimusta esitellessäni.



## 7 MUSIIKIN JA LIIKKEEN YHDISTÄMISTAITOJA KEHITTÄVÄN KURSSIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

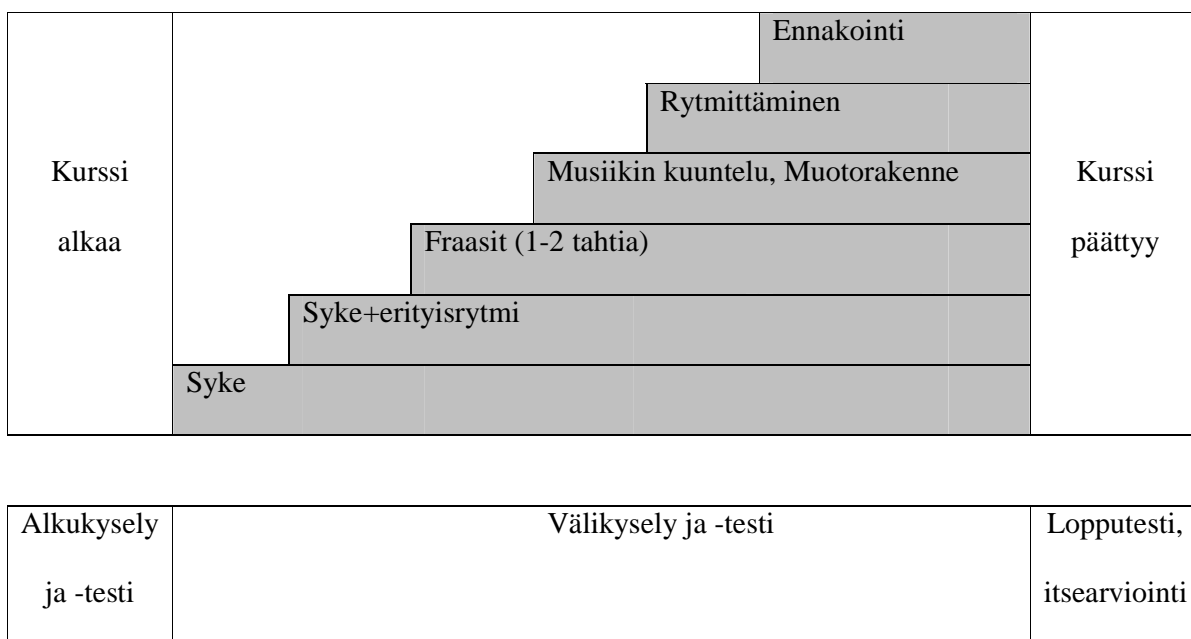
Tässä kappaleessa esittelen musiikkiliikuntakurssin suunnitteluvaiheen valintoja sekä niiden perusteluja. Lisäksi tuon esille omia kokemuksiani kurssin aikana ja niiden vaikutuksia kurssin toteutukseen ja opetuksen etenemiseen. Suunnitteluvaiheessa hyödynsin omaa ja kirjallisuuden antamaa tietoa musiikin ja liikkeen yhdistämisestä ja musiikkiliikunnan opetuksesta. Oma historiani liikunnanopettajana sekä liikuntarytmiikan opettajana antoi pohjan ajattelulleni. Suuri merkitys oli myös Orff-pedagogiikan opintojaksolla saamillani tiedoilla, taidoilla ja ideoilla.

### 7.1 Kurssin suunnittelu ja sisältöjen valinta

Kurssin tarkoituksena oli, että opiskelija pohtii ja kehittää valmiuksiaan hahmottaa musiikkia ja opettaa rytmi- ja ilmaisuliikuntaa. Ensisijaista oli saada kokemuksia musiikin elementeistä ja rakenteista liikkuen, soittaen ja laulaen sekä liikkeen rytmittämisestä ja ohjaamisesta musiikin mukaan. Kurssin suunnittelu pohjautui musiikkia ja liikuntaa yhdistävään Orff-pedagogiikkaan, jonka etuna on kokonaisvaltaisuus. Koska Orff-pedagogiikka ei itsessään ole metodi, on jokaisella opettajalla oikeus ja velvollisuus luoda itselleen sopiva kasvatuksen menetelmä, lähestymistapa, työtavat ja opetuksen etenemisjärjestys (Goodkin 2001; Kaikkonen 1995). Sovelsin Orff-pedagogiikkaa liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteiden mukaisesti, jolloin osa musiikkipedagogisista sisällöistä ja työtavoista painotui vähemmän. Esimerkiksi harmonian opettaminen oli vähäisempää rytmin, muodon ja ohjaamisen opettamisen painottuessa kurssilla.

Valitsin kurssin sisällöksi seuraavat aiheet: syke, erityisrytmit, fraasit ja muotorakenne. Valitut aiheet ovat musiikin peruselementtejä (Hongisto-Åberg ym. 1994, 157) sekä musiikkiliikunnassa ja rytmi- ja ilmaisuliikunnan opetuksessa vaikeaksi havaitsemiani asioita. Kurssilla käytetyt työtavat olivat liike, laulu, soitto, lorut, kehorytmit ja improvisointi. Työtavat pohjautuvat Orff-pedagogiikkaan ja ne ovat rytmikasvatuksen ydintä. Lisäksi sisällytin kurssin sisältöihin rytmittämisen ja ennakoinnin, jotka ovat rytmi- ja ilmaisuliikuntaa opettavan henkilön keskeisimpiä ja myös vaikeimmiksi havaitsemiani taitoja.

Suunnitteluvaiheessa pohdin musiikin peruselementtien välisiä suhteita ja pohjaa musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon opettamiselle. Orff-pedagogiikan mukaisesti suunnittelin kurssin etenemään helpommasta vaikeampaan ja lopulta useampaa taitoa vaativaksi kokonaisuudeksi. Esimerkiksi voidakseen hahmottaa musiikista fraaseja, opiskelijan tuli tietää, mistä musiikki koostuu ja erottaa musiikin peruselementit. Ohjatessaan tanssia musiikkiin ohjeita ennakoiden opiskelijan piti pystyä erottamaan musiikista eri osien kestot sekä pystyä antamaan ohjeet uudesta liikkeestä ennakkoon fraasin loppuun. Seuraavassa kuviossa 3 havainnollistuvat kurssin sisältöjen eteneminen ja ajallinen toteuttaminen.



KUVIO 3. Kurssin toteuttaminen ja sisältöjen eteneminen

Kurssin pedagogisia ratkaisuja tehdessäni nojasin Orff-pedagogiikkaan sekä omaan oppimiskäsitykseeni (liite 1). Orff-pedagogiikan painottama kokonaisvaltaisuus, kokemuksellisuus ja tekemällä oppiminen näkyvät kurssin toteutuksessa. Kurssia suunnitellessani perehdyin myös paremmin konstruktivistisen oppimisen (Rauste-von Wright & von Wright 1994) sekä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin. Kolbin oppimisen kehämallin mukaan oppiminen alkaa kokemuksesta, johon liittyy reflektiivinen havain-

nointi. Havainto käsitteellistetään, reflektoidaan ja liitetään sen jälkeen muihin elämäntilanteisiin, minkä avulla opittu asia voidaan yleistää. (Kolb 1984, 42.) Vaikka kokemus on keskeinen osa oppimisprosessia, se ei yksin voi taata oppimista (Pietikäinen 1996). Halusin painottaa opetuksessani joustavuutta ja korostaa opiskelijan valmiuksia ja oppimistarpeita.

## 7.2 Oppitunnin rakenne ja opetusmenetelmät

Kurssin oppitunnit toteutin vaihtelevin opetusmenetelmin ja Orff-pedagogiikan eri työmuotoja käyttäen. Pyrin huomioimaan opiskelijoiden toiveita ja tarpeita musiikin ja liikkeen yhdistämistaitojen opiskelussa ja harjoittelussa. Tein joka tunnille suunnitelman, mutta joustin siitä tarpeen vaatiessa opiskelijoiden tarpeiden mukaan. Muutin tehtäviä tai harjoitteita silloin, kun huomasin niiden olevan liian vaativia tai liian helppoja tai jos katsoin parhaaksi jatkaa harjoitusta pidempään kuin olin suunnitellut. Kunkin tunnin suunnittelin aina edellisen tunnin kokemuksiä hyväksikäyttäen. Tunneilla oli vaihteleva rakenne, mutta yleensä ne sisälsivät keskustelu-, harjoittelu- ja teoriaosia, jotka painottuivat eri tavoin eri tunneilla. Kaiken kaikkiaan eniten oli kuitenkin käytännön harjoittelua.

Etenkin kurssin alkuvaiheessa tunnin aloitti yleensä jokin helppo ja tunnelmaa vapauttava harjoitus, joka tehtiin liikkuen tai soittaen. Virittäytyminen tunnille on tärkeää siksi, että opiskelijat eivät jännittäisi, vaan olisivat vastaanottavaisempia siirryttäessä hankalampiin aiheisiin. Kurssin loppuvaiheessa, kun opiskelijat olivat jo tuttuja keskenään, tuntien alussa kerrattiin usein jotain edellisen tunnin harjoituksia ja jatkettiin siitä kehittelyä eteenpäin. Loppukurssin tunneilla harjoiteltiin myös enemmän ohjaamista ja suunniteltiin kahdella tunnilla pienryhmissä omaa koreografiaa.

## 7.3 Kurssin toteuttamisen kuvaus

Kurssi alkoi syyskuussa 2001. Ilmoittautumislista täyttyi nopeasti ja kurssin ulkopuolelle jäi saman verran opiskelijoita kuin kurssille pystyttiin ottamaan. Odotin jännityksellä, millaisen ryhmän kanssa saisin aloittaa työskentelyn. Opiskelijoiden saavuttua paikalle huomasin, että myös heillä tunnelma oli odottava ja hieman jännittynytkin. Toivotin heidät lämpimästi tervetulleiksi kurssille ja kerroin vielä kurssin käytännöistä ja tavoitteista. Opiskelijat täyttivät alkukyselyn ja keskustelivat vielä pienryhmissä omista odotuksistaan, tavoitteistaan ja tunnelmistaan. Tällä välin selasin alkukyselyt läpi saadakseni kuvan opis-

kelijoiden taustoista ja heidän itselleen asettamista tavoitteista. Tajusin, kuinka heterogeeninen ryhmä on ja mielessäni häivähti epäilevä ajatus: ”Miten saan kurssin toimimaan niin että kaikki saavat sitä, mitä ovat täältä tulleet hakemaan?”. Keskustelu ei sujunut kaikissa pienryhmissä helposti, sillä kaikki kurssilaiset eivät tunteneet toisiaan. Purimme pienryhmäkeskustelut vielä ennen toiminnan aloittamista, jolloin kukin tuli kuulluksi. Kerroin vielä ennen tunnin varsinaisen toiminnan aloittamista opiskelijoille Orff-pedagogiikasta, jonka toiminnallisiin ja kokonaisvaltaisiin työmenetelmiin kurssimme toiminta perustuisi.

Tunnin toiminnallisen osuuden aloitimme nimipiirillä, jotta kurssilaisten nimet tulisivat kaikille tutuiksi. Kaikki olivat hyvin innokkaita, mutta osaa opiskelijoista jännitti edelleen ja päätin ottaa vielä toisen harjoituksen ennen testiä ilmapiirin vapauttamiseksi. Huomasin ilokseni leikin myös toimivan. Hassu loru ja erilaiset, hetkelliset kontaktit ryhmäläisten kanssa toimivat loistavasti. Salissa näkyi jo paljon iloisia ilmeitä ja kuului spontaania nauhua.

Leikin jälkeen kerroin opiskelijoille testistä, jonka halusin osaksi tutkimukseni aineistoa. Vähän jo rentoutunut ilmapiiri muuttui saman tien jännittyneeksi. Epävarmuus näkyi opiskelijoiden kasvoilta, mutta kuitenkin he suhtautuivat testiin asiallisesti. Yritin kannustaa heitä tekemään parhaansa ja ajattelemaan testiä tapana arvioida lähtötaso musiikin peruselementtien hahmottamisessa. Eräs opiskelija totesi huokaisten, pieni hymy huulillaan, että onneksi testissä menestyminen ei vaikuta kurssin suorittamiseen. Ennen kurssin alkua suunnitellessa testin B-osiota mietin, ovatko rytmit liian helppoja. Testin ja opiskelijoiden epätoivoisten kommenttien jälkeen tajusin kuitenkin rytmien olleen melko haastavia.

Testiin kului yllättävän paljon aikaa, mutta onneksi ehdin ottamaan tunnin loppuun vielä yhden helpon sykeharjoituksen rytmisoittimilla. Olin tyytyväinen, että ehdimme soittaa, sillä muuten opiskelijoille olisi jäänyt ensimmäisestä tunnista päällimmäiseksi mieleen epäonnistuminen testissä. Monia tunteita herättäneen tunnin jälkeen kävi mielessäni ajatus omasta pätevydestäni. Osaanko opettaa näitä tärkeitä musiikin perusasioita niin, että jokainen oppii? Voivatko kaikki edes oppia? Pieni epäily ja epävarmuus kääntyivät kuitenkin luottamukseksi: *Orffin ja monen muun musiikkipedagogin toteamus "jokainen ihminen*

*on musikaalinen" on rauhoittava ajatus – tästä on hyvä jatkaa kurssia. Luulen, että opiskelijoillekin jäi odottava fiilis siitä, mitä kurssilla mahtaa tapahtua. AP<sup>2</sup>*

Kurssin tunnit aloitin ja päätin toisinaan keskustelulla tai kyselemällä opiskelijoiden ”fiiliksiä”. Minusta hetki oli tärkeä siksi, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus kertoa toiveistaan ja odotuksistaan tai esimerkiksi oppimiskokemuksistaan. Koska kurssin tunnit olivat pääosin perjantai-iltapäivisin ja jonkinasteinen väsymys viikon ja koko syksyn töiden takia alkoi näkyä monen opiskelijan kasvoilla, tuntui opiskelijoiden kuuleminen entistä tärkeämmältä. Opiskelijat kertoivat päiväkirjoissaan olevansa näistä juttutuokioista kiitollisia ja tyytyväisiä tullessaan kuulluksi. Eräs opiskelija mainitsi haluavansa muistaa asian myös tulevassa työssään, itse opettajana toimiessaan. Joskus aikaa keskusteluun oli enemmän, joskus aika loppui kesken ja opiskelijat kävivät keskustelua käytävillä ja pukuhuoneissa.

Kurssin alkupuolella pyrin ottamaan paljon tutustumisharjoituksia ja ilmapiiriä vapauttavia harjoituksia, sillä koin turvallisen ja rennon ilmapiirin luomisen tärkeäksi. Silti näissäkin harjoituksissa harjoiteltiin jotain opiskeltaviin asiasisältöihin liittyvää, kuten esimerkiksi sykettä, erityisrytmejä, säkeitä tai muotorakennetta. Pyrin sekoittamaan tuttuja pareja ja ryhmiä paljon tunnin aikana, niin että kaikki tutustuisivat kunnolla toisiinsa.

Kahden ensimmäisen tunnin jälkeen tajusin, että en ollut alun perin tiedostanut, miten alkeista tällä kurssilla oli lähdettävä. Havaittuani, että kaikki eivät pysy mukana harjoituksissa, lisäsin helpompia harjoituksia kurssin alkuun. Ymmärsin, että opiskelijoiden motivaatio laskee heti, jos he eivät pääse yhtään mukaan harjoitteisiin. Kurssin alussa sykkeen ja erityisrytmin harjoittelu oli haastavaa ja hidasta. Opiskelijat tuskastuivat välillä, mutta jaksivat kuitenkin yrittää uudelleen ja uudelleen. Kaikki olivat selvästi motivoituneita harjoittelemaan. Huomasin kuitenkin, että jotkut opiskelijat eivät pystyneet keskittymään tunnilla harjoittelemiseen samoin kuin muut. Siksi pyysin opiskelijoita harjoittelemaan myös kotona. Tätä testeissä tarkasteltua sykkeen ja erityisrytmin yhtäaikaista toistamista harjoiteltiin noin puolella kurssin tunneista.

Erimittaisia fraaseja eli säkeitä harjoiteltiin monella tavoin. Lyhyet yhden tai kahden tahdin mittaiset säkeet olivat suurimmalle osalle melko helppoja. Etenkin liikkuen toteutetut sä-

---

<sup>2</sup> AP-merkintä tarkoittaa oman havaintopäiväkirjani merkintää.

keet ovat liikunnan opiskelijoille luonnollisempia. Kuitenkin, kun säkeisiin lisättiin taukoja tai liikuttiin erityisrytmeillä, hahmottaminen ei ollutkaan enää niin itsestään selvää.

Kahdella kolmanneksella tunneista soitettiin rytm- ja lyömäsoittimia. Musisoinnissa käytössä olivat erilaiset rytmisoittimet, kuten clavier eli rytmikapulat, guiro, agogo, marakasit, triangeli, laattasoittimet, tamburiini, kehärumpu, sekä lyömäsoittimista bongot, congat ja djembet. Rytmisoittimien etu on siinä, että suurin osa niistä ei edellytä erityistä soittotekniikkaa kuulostaakseen oikealta soittamiselta. Lyömäsoittimet, conga ja djembe, taas vaativat jo enemmän taitoa, mutta koska soittotekniikka ei ollut pääasia näillä tunneilla, käytössä olivat helpoimmat lyönnit, basso ja tone. Conga-rummun soittaminen ja siitä äänen saaminen on edellä mainituista lyömäsoittimista haastavinta. Emme kuitenkaan opetelleet erikseen congan tekniikkaa, vaan soitimme niitä djembe-rumpujen tekniikalla. Yleensä soittamiseen ja soittimien siirtelyihin ei kulunut liikaa aikaa. Eräällä tunnilla harjoittelsamme tanssimusiikkien soittamista tajusin, että monimutkaisempiin sovituksiin on varattava aikaa ja mietittävä kunnolla, miten harjoitus ja ohjaus toteutetaan. Koska eri soittimia ja ostinatoja oli paljon käytössä, osa ehti unohtaa jo omat rytminsä, ennen kuin olin kaikille niitä ehtinyt edes kertomaan. *Soittojuttujen organisointiin meni hirveästi aikaa, ja tätä asiaa pitääkin miettiä enemmän jatkossa. AP*

Myös kehorytmejä ja soittoa oli paljon, noin kahdella kolmanneksella tunneista. Kehorytmeihin oli lähes jokainen opiskelija tutustunut aiemmin, mutta ne olivat melko haasteellisia osalle opiskelijoista. Kehorytmeissä yhdistyvät rytmit, koordinaatio ja muistaminen. Ajattelin aiemmin, että kehorytmien tekeminen on helpompaa kuin esimerkiksi rummulla soittaminen, koska kehorytmit eivät vaadi varsinaista tekniikkaa. Asia olikin joidenkin opiskelijoiden kokemusten mukaan päinvastainen. Kehorytmien vaativuus verrattuna lyömäsoittimilla soittamiseen onkin ehkä siinä, että käytettäessä käsiä ja jalkoja isojen lihasten liikkuttaminen on motorisesti vaikeampaa ja siten myös epätarkempaa kuin lyömäsoittimien soittaminen. Kehorytmien etu on kuitenkin siinä, että mitään välineitä ja varsinaisia soittimia ei tarvita.

Liike oli mukana joka tunnilla, sillä sitä yhdistettiin monesti myös soittamiseen ja laulamiseen. Liikkeet ja liikesarjat eivät olleet liikunnanopettajiksi opiskeleville kovinkaan haasteellisia. Kuitenkin, kun opiskelijat joutuivat samalla keskittymään johonkin muuhun toi-

mintaan, sarjat olivat sopivia. Monissa liikkuvissa harjoitteissa opiskelijat saivat myös itse päättää liikkumistyylin tai liikkeen rytmin, jolloin he itse säätelivät vaativuustasoa. Osalle opiskelijoista laulaminen oli vaikeaa, jopa hieman epämiellyttävää. Joku taas kertoi, että uskaltautui laulamaan muiden mukana vahingossa.

*Omaksi ihmeekseni huomasin, että taisin laulaa muiden mukana, vaikken yleensä todellakaan osallistu lauluosuuksiin. (Terhi).*

Uusien laulujen sanojen muistaminen koettiin vaikeaksi, mikä myös verotti keskittymistä liikkeeseen tai kehorytmeihin. Toisaalta motivaatiota opetteluun oli, sillä esimerkiksi afrikkalaisen laululeikin ajateltiin motivoivan kielensä puolesta myös oppilaita enemmän koulussa. Laulu tai tanssi sai monessa aikaan yllättäviä, positiivisia tunteita.

*Vaikka en voi kutsua itseäni tanssijaksi, on todettava että musiikin aikaansaamat fiilikset ja itsensä ilmaiseminen tuntuu todella kivalta. (Leena).*

Joka tunnilla oli koko ryhmän yhteistä toimintaa, esimerkiksi tanssi- ja soittoharjoituksia tai musiikin kuuntelua. Myös yksilötyöskentelyä oli kolmella neljäsosalla tunneista. Pienryhmätyöskentelyä oli lähes kaikilla tunneilla kun taas parityöskentelyä vain kahdella tunnilla. *Ryhmätyöt ovat tälle ryhmälle luonnollisia. Kaikki tulevat toimeen kaikkien kanssa, vaikka välillä joku olisi mieluiten sellaisen pari, jonka tuntee parhaiten. Se on mukava huomata! AP*

Musiikkiluokassa teoria-asioita käytiin läpi tarkemmin ja perusteellisemmin kuin salissa. Tunti oli poikkeuksellisesti illalla ja opiskelijat olivat väsyneitä. Yritin löytää mahdollisimman monta eri tapaa selittää asioita, niin että ne selkiytyisivät opiskelijoille. Myös eräs opiskelija sanoi oman oivalluksensa ääneen. Tuntui että moni muukin ymmärsi sen paremmin kuin minun selitykseni. Tällä tunnilla ymmärsin, että kurssin toteuttamisessa hankalinta on selittää ja esittää asiat niin selkeästi, että ihminen, joka ei ole opiskellut asiaa, pystyy sen ymmärtämään. Lisäksi kuuntelimme valssin, humpan, tangon ja jenkan kompeille tunnusomaisia piirteitä. Raiturin avulla pystyin soittamaan eri soittimet yksitellen tai pareittain, jolloin musiikin periaatteet ja harmonia avautuivat monelle.

Yhdeksännen tunnin lopussa opiskelijat aloittivat tanssikoreografian ideoimisen ja seuraavalla tunnilla työtä jatkettiin. Koska joukossa oli naisia ja miehiä, tanssia harrastaneita ja harrastamattomia, työskentely oli ehkä vielä haasteellisempaa. Ryhmän oli löydettävä ratkaisu, jossa kaikki ryhmäläiset pysyisivät mukana. Kun liikkeitä ei tahtonut aluksi syntyä, tajusin, että opiskelijoilla oli rima liian korkealla. Sen vuoksi painotin uudestaan ohjeissani, että kyseessä on ”koreografia”, joka on suunnattu sekaryhmälle musiikkiliikunnanopiskelijoita eikä tanssinopiskelijoille.

Rytmittämistä ja liikkeen ohjaamista musiikin mukaan ei harjoiteltu kuin alle puolella kurssin tunteista. Rytmittämisharjoituksia tehtiin ensin yhdessä, niin että kaikki puhuivat yhtä aikaa, jolloin kukaan ei kuullut toisten ”suorituksia”. Sen jälkeen opiskelijat miettivät pienryhmissä rytmityksen pieneen liikesarjaan, jonka he vielä toteuttivat yhteensä ääneen. Vasta myöhemmin kukin mietti itsekseen sopivan rytmityksen omaan sarjaansa. Osalla oli haastetta jo pelkästään tässä. Ennakointia harjoiteltiin ensin hyvin lyhyellä ja selkeällä harjoituksella. Käytyämme läpi, missä kohti liikettä ja musiikin fraasia ennakointi tapahtuu, harjoittelimme piirissä V-askeleen ennakointia. Kukin opiskelija ennakoivat vuorollaan ja vaihtoi askeleen aloittavaa jalkaa joka neljännen tahdin lopussa. Vaikka tämä onnistuikin jotenkin, oman sarjan ennakointi tuotti jo paljon vaikeuksia. *Joku opiskelijoista kommentoi sitä, että ei vaan pysty puhumaan musiikin päälle, vaikka siitä kuuluisikin, missä mennään. Liike ja puhe yhtä aikaa toteutettuna on siis vaikea juttu. AP*



## 8 OPISKELIJOIDEN TYYPPIKUVAUKSET

Opiskelijaryhmä oli heterogeeninen. Voidakseni arvioida kurssia syvällisemmin halusin tarkastella tuloksia kolmen erilaisen opiskelijatyypin avulla. Tyypit ovat ”Rytmin etsijät”, ”Rytmi löytyy, mutta musiikin ja liikkeen yhdistäminen vaikeaa” ja ”Rytmi hallussa – varmuutta tietoihin ja taitoihin”. Muodostin tyypit opiskelijoiden taustan, lähtötason, oppimiskokemusten ja kehittymisen mukaan kurssin aikana tekemiäni havaintojen pohjalta. Koska samaan tyyppiin kuuluu useita henkilöitä, tyypikuvaukset sisältävät tietoa, joita ei ole kaikissa yksittäisissä vastauksissa (Eskola & Suoranta 2000, 181).

### 8.1 ”Rytmin etsijät” – ei musiikin tai rytmi- ja ilmaisuliikunnan harrastustaustaa

Kukaan ryhmän kahdeksasta opiskelijasta ei ole harrastanut mitään musiikillista liikuntaa ennen liikunnan opiskelua. Musiikkiharrastuksia oli ollut vain yhdellä opiskelijalla ala-asteella, mutta tämäkään harrastus ei ollut kestänyt kovin pitkään. Kun opiskelijat arvioivat omia musiikin hahmottamiseen liittyviä taitojaan, suurin osa koki ne melko tai erittäin puutteellisiksi.

Alkutesti loi paineita, sillä siitä tuli hyvin epävarma olo. Testin molemmat osiot olivat todella vaikeita tälle ryhmälle, sillä he eivät mielestään päässeet lainkaan tehtäviin. Käsien ja jalkojen eriaikainen rytmitys oli heille ylivoimaisen vaikeaa. Osa ei edes tajunnut, miten sen olisi voinut tehdä. Rytmien toistaminenkin tuntui mahdottomalta. Kun opiskelija yritti muistaa rytmin lopun, alku oli jo unohtunut. Kuitenkin usko oppimiseen säilyi kaikilla, eikä kukaan luovuttanut.

Ilmapiirin merkitys oli tälle ryhmälle erittäin suuri. Aikaisemmat huonot kokemukset musiikkiliikunnasta ja tanssista aiheuttivat paineita. Ryhmähenkeä kehittävät ja ilmapiiriä vapauttavat harjoitukset olivat opiskelijoille tärkeitä ja toivat turvallisuutta. Samoin se, että kaikki olivat tulleet hakemaan apua itselleen vaikeisiin asioihin.

*Kurssi alkoi lupaavasti – tuntuu että se on juuri minua varten! Onneksi muutkin ryhmässämme vaikuttivat samanlaisilta, yhtä tumpuloilta kuin minäkin. Tai ei nyt ihan kaikki, mutta suurin osa. On paljon mukavampi kun kaikki ollaan vähäsen sa-*

*malla tasolla. Liikeopin tunneilla ihan turhaan hermostuu itteensä, kun kaikki muut osaa ja ite ei. (Kirsi)*

Pieni jännitys kurssin alussa häipyi melko nopeasti, kun opiskelijat tutustuivat toisiinsa. Myös alussa lähes jokaista häirinnyt videokamera unohtui, eikä sen koettu enää aiheuttavan paineita. Hyvä ilmapiiri helpotti harjoittelua ja oppimista. Tunneilla viihdyttiin, vaikka aina sinne tullessa opiskelijat eivät olleetkaan innostuneita.

*Tunneilla oli aina mukavaa, mikä on käsittääkseni myös koko ryhmän mielipide. Poistuimme aina positiivisella mielellä, vaikka sinne tulo ei aina aluksi tuntunutkaan mukavimmalta sillä hetkellä. Tämä on mielestäni tärkeä asia tällaisella kursilla ja ihmisten kanssa, joiden kokemukset musiikkiliikunnasta eivät ole välttämättä pelkästään iloisia ja mieluisia. (Sirpa)*

Eräällä tunnilla, kurssin loppupuolella yksi opiskelijoista pahoitti kuitenkin mielensä. Tunnin alussa opiskelija sai tiedon yhden tunnin siirrosta, eikä hän pääsisi silloinkaan paikalle. Kyseinen opiskelija oli ollut poissa päällekkäisyyksien takia jo edelliseltäkin tunnilta, jolloin pienryhmissä aloitettiin oman tanssisarjan tekeminen. Kun hänen ryhmänsä opiskelijat yrittivät opettaa jo edellisellä kerralla suunnittelemansa sarjan alkua, iski opiskelijalle paniikki. Usko omiin kykyihin loppui välittömästi, kun hän ei päässyt mukaan ensimmäisiin askeluihin. Kyseinen opiskelija jäi ryhmästä pois, tanssin tekeminen sovittiin toisin ja tilanne helpottui. Lopulta opiskelija vielä käänsi kokemuksen itselleen oppimistilanteeksi, sillä hän ymmärsi, miltä tuntuu ryhmän heikoimmasta oppilaasta koulun liikuntatunnilla.

*Tästä kerrasta jäi huono maku: tunteja oli siirretty ja joudun korvaamaan enemmän tunteja. Tällä kerralla ei ollut myös mitään kivoja yhteisiä harjoituksia. Koko aika tuhraantui typerän koreografian suunnitteluun ja yleiseen palautekeskusteluun. Odotin kovasti tätä kertaa ja uuden oppimista, mukavia rytmiharjoituksia tai soittamista, mutta mitään näistä toiveista ei toteutunut.*

*Tytöt olivat jo edellisellä tunnilla aloittaneet tanssin suunnittelun, enkä päässyt ensimmäisestäkään askeleesta heti kiinni. Mielenkiinto sarjan tekoon loppui samantien, niin myös yrittämisen halu. Ja vielä se hemmetin videokamera pyöri vieressä koko ajan. Pedagogisesti ajatellen sain kyllä tosi hyvän kokemuksen siitä millaiselta tuntuu olla luokan huonoin oppilas. Olen oppinut mielestäni kursilla paljon eri juttuja ja tämä viimeisin kokemus on ollut kullan arvoinen. (Mirka)*

Tätä yhtä tapausta lukuunottamatta pari- ja pienryhmätyöskentely koettiin yhdeksi kurssin antoisimmista asioista. Parista tai ryhmästä sai tarvittaessa tukea, jos itselle ei tullut mitään

mieleen. Samalla parin tai pienryhmän kanssa harjoitellessa paineet olivat pienemmät kuin olisi ollut koko ryhmän edessä toimiessa.

*Pari- ja yksilösuorituksen yhdistäminen kivaa – se loi heti erilaisen fiiliksen ryhmään. Tanssin vahvuuksia tuntuu olevan tämä vahva sosiaalinen osa: rytmikkään liikkumisen ja liikunnan lisäksi siihen liittyy melkein poikkeuksetta parin tai ryhmän kanssa toimimista. (Rami)*

Onnistumisen elämykset olivat kaikille erittäin tärkeitä. Sallivassa ilmapiirissä, aloittamalla tarpeeksi helpoista harjoituksista, myös onnistumisia tuli tuntien aikana. Tehtävät antoivat tilaa sekä epävarmoille että taitavammille opiskelijoille harjoitella asioita omaan tahtiin. Opiskelijoiden epävarmuus muuttui itseluottamukseksi myös, kun he huomasivat selviävänsä harjoituksista tai esimerkiksi vaikealta tuntuneesta korvaustehtävästä. Tulevaa työtä ajatellen nämä kokemukset olivat tärkeitä, sillä ilman näitä olisi suuri houkutus vältellä musiikkiliikunnan ja tanssin opettamisesta.

*Vaikka kokemusta ryhmän ohjaamisesta ei hirveän paljon tullutkaan, uskon taitoni ja itseluottamukseni nousseen huomasti. Sen lisäksi on tullut ideapankkiin rutkasti säästöä: se on erittäin tärkeää, kun astuu opettajan saappaisiin. Tällä kurssilla negatiiviset ja kammottavat kokemukset on minimoitu ja mielestäni se on loistava suoritus. Tämä toiminee esikuvana ja mallina kun joskus itse opetan musiikkiliikuntaa. (Rami)*

Kaikista tämän ryhmän opiskelijoista soittaminen oli erittäin innostavaa, vaikka monelle soittimet olivat vieraita, tai ehkä juuri sen takia. Aluksi kuitenkin soittokokemusten puute ja osaamattomuuden tunne loivat paineita. Kun pyysin opiskelijoita valitsemaan itselleen harjoitusta varten soittimen, monet yrittivät valita ensin mahdollisimman huomaamattoman ja pieniäänisen soittimen. Vähitellen rohkeus kasvoi kokemusten ja onnistumisten myötä ja yhä useammat ottivat kurssin edetessä haasteita vastaan valitsemalla itselleen vaikeammaksi kokemiaan soittimia.

*Uskallus lisääntyi ekasta kerrasta ja nautin soitosta kerta kerralta enemmän. Aluksi soittaminen jännitti ja tylissä oli arkuutta, mutta pikkuhiljaa soitto alkoi kiinnostaa rohkeuden lisääntyessä. (Teija)*

*Lopputunnin soitto-osuus oli kiva ja leppoisa lopetus tunnille. Tahdin mittaisen rytmin soittaminen onnistui. Muutenkin on kiva kokeilla soittamista ympäristössä ”no panic, no pressure”. Liikuntatunneiltakin pitäisi pystyä karsimaan negatiivista*

*näytteillepanoa ja luomaan juuri tilanteita, joissa oppilas voi rauhassa yrittää, onnistua ja ennen kaikkea epäonnistua joutumatta piinaavaan tilanteeseen. (Rami)*

Etenkin kurssin alkupuolella yhteissoiton aikana rytmissä sekoaminen aiheutti paineita, sillä opiskelijat pelkäsivät häiritsevänsä näin myös muiden soittoa. Toisaalta opiskelijat tiedostivat, että omat virheet eivät välttämättä edes kuuluneet musiikin seasta. Kurssin aikana opiskelijat huomasivat myös kehittyneensä soitossa. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että rytmistä pudottuaan opiskelijan oli helpompi päästä uudelleen mukaan. Lisäksi soitettaessa eri rytmejä päällekkäin, osa pystyi keskittymään välillä oman soiton ohella muiden rytmeihin ja siihen, miltä yhteissoitto kuulosti. Onnistumisen kokemukset omien rytmisovitususten ja oikean musiikin soittamisesta lisäsivät opiskelijoiden innostusta ja itsevarmuutta.

*On kiva kokea, että pystyy tuottamaan edes etäisesti järjestelmällisiä kuulostavia ääniä jostain soittimesta. (Rami)*

*Tuntui kuin olisimme todella yhtenäinen soittelijajoukko. (Sini)*

*Oman pienen säestysrytmin keksiminen tuntui mukavalta. (Päivi)*

Sykkeen ja erityisrytmin yhtäaikainen tekeminen oli todella haastavaa. Opiskelijat eivät hahmottaneet, miten raajojen pitäisi toimia yhtäaikaisesti mutta eri rytmissä. Harjoitus vaati paljon keskittymistä ja harjoittelua, eikä se silti onnistunut kaikilta edes kurssin loputtua. Opiskelijat eivät ymmärtäneet, miten kädet ja jalat voivat tehdä eri asioita. Opiskelija ei pystynyt hahmottamaan eri rytmejä päällekkäin ja etenkin erittelemään sitä, mistä äänilähteestä rytmi kuului. Harjoituksia tehtiin monella tunnilla ja monella eri tavalla. Joku sai avun siitä, että kädet löivät vuoroin rintaan ja reisiin. Käsien liike ylös-alas ja erilaiset äänet rinnasta ja reisistä helpottivat rytmin hahmotusta ja estivät ehkä ylimääräiset lyönnit, joita tuli helposti, kun käsiä lyötiin yhteen. Kun erityisrytmi soitettiin käsillä ja syke jaloilla, keinuminen auttoi joitain sykkeen pitämisessä. Kurssin puolivälissä istualtaan tehty harjoitus helpotti myös asian hahmotusta.

*Istualtaan vaikeusaste väheni ja osasin jopa tehdä jalat+kädet-kombinaatiota. Kun noustiin ylös, homma tuntui jotenkin helpommalta kuin ennen. (Rami)*

Lorujen eli sanarytmien käyttäminen rytmien opettelussa ja mieleen palauttamisessa koettiin sekä hyvänä että sekoittavana asiana. Suurin osa oli sitä mieltä, että lorut helpottivat

rytmittämistä ja ne autoivat sekä soittamisessa että kehorytmeissä. Toisia lorut autoivat rytmien mieleen palauttamisessa, mutta ei itse toiminnan aikana. Joku meni entistä enemmän sekaisin, kun liikkeen tai soittamisen lisäksi piti muistella lorua, eikä voinut keskittyä yhteen asiaan.

*Lorut auttavat palauttamaan rytmejä muistiin, mutta niistä ei ole apua toiminnan aikana. Hahmotan jotenkin eri tavalla – ehkä mun täytyy nähdä silmillä miten se menee. Erotan korvalla jos soitan väärin, mutta sen jälkeen pitää nähdä, jotta voi korjata.” (Rami)*

Tuntien aikana tehdyt harjoitukset, joissa opiskelijat itse tuottivat rytmejä tai liikkeitä, olivat tärkeitä onnistumisen kokemusten ja itseluottamuksen lisääjinä. Lisäksi opiskelijat olivat tyytyväisiä, että he joutuivat miettimään itse valmiin sarjan sijaan. Opiskelija sai pätevyyden tunteita ja itseluottamusta tulevaan ammattiin.

*Se, että kaikkien piti keksiä oma osuus ja opettaa se muille ja sitten tanssittiin koko tanssi, oli kyllä tosi hyvä juttu. Antaa hirveesti rohkeutta lähtee sitten tekemään koulussa samaa. (Kirsi)*

*Omien liikkeiden keksiminen oli innostavaa – nosti itseluottamusta. (Sini)*

Bodypercussio eli kehorytmit olivat monelle mieluisia, mutta jos niitä oli paljon, muistaminen vaikeutti tekemistä. Kehorytmit edellyttivät myös todellista keskittymistä. Omien rytmien tekeminen koettiin haastavaksi, mutta myös antoisaksi. Kuitenkin opiskelijat olivat tyytyväisiä, että niitä suunniteltiin pienryhmissä eikä yksin. Tällä tavoin tehtävä ei tuntunut liian haastavalta, kun ryhmän jäsenet autoivat toisiaan.

Tahdin mittaisia rytmejä ja kahden tahdin mittaisia fraaseja hahmotettiin melko hyvin. Kun fraasit pitenivät, hahmottaminen vaikeutui. Aerobic-musiikista hahmottaminen on toistuvan 4x8-iskun (bloki) rakenteen ansiosta helpompaa kuin muista kappaleista. Monelle opiskelijoista tämä bloki-rakenne oli täysin uutta tietoa. Opiskelijoiden oli helpointa erottaa blokin ensimmäinen isku, mutta loppujen säkeiden erottaminen oli jo hankalampaa musiikkikappaleesta riippuen.

*Ekan fraasinalun löytää, mutta muita on laskettava. Miten voi tietää monesko kasi on menossa ilman mieletöntä laskemista. (Teija)*

Eri soittimien erottaminen musiikista oli monelle haasteellista. Eri soitinten roolia pyrittiin selventämään raiturin avulla soitetulla nauhalla, josta eri soittimet voitiin nostaa kuuluviin erikseen. Tällöin opiskelija sai kuvan siitä, miten eri soittimet soittavat eri tanssikompeissa. Tämä auttoi monia ymmärtämään asian, mutta tavallisesta levymusiikista soitinten erottaminen ei kuitenkaan ollut heidän mielestään yhtä helppoa, koska siinä on niin paljon muitakin soittimia kuin rummut, kitara, basso ja koskettimet. Opiskelijat olivat tyytyväisiä, että musiikkia kuunneltiin ja sen mukaan liikuttiin paljon. Fraasien alkujen ja loppujen tunto-merkkejä kuuntelemalla moni ymmärsi, miten kullakin asialla, soittimella ja erilaisilla rytmeillä, on oma merkityksensä musiikissa. Opiskelijat kiittivät siitä, että harjoittelu aloitettiin hyvin helpoista musiikeista, ja pienempien osien hahmottamisesta.

*Tanssimusiikin läpikäyminen hyvä juttu. Opin kuuntelemaan musiikkia ihan toisella tavalla. Eivätkä asiat tunnu lainkaan mahdottomilta. (Tapio)*

*Huippua että pystyy jo laskemaan kasit ja jopa erottamaan fraasien vaihtumiset ajoittain aerobic-musiikista. Syntyi ahaa-elämys muotorakenteissa. (Sirpa)*

Kurssin eräänä tavoitteena oli oppia hahmottamaan musiikkia niin, että liikkeiden rytmittäminen ja ohjeiden ennakoiminen musiikin mukaan onnistuisi. Tämä oli kurssin vaikein asia etenkin tälle ryhmälle. Koska opiskelija joutui keskittymään sarjan muistamiseen, seuraavan liikkeen ennakointiin sekä kuuntelemaan musiikkia ja ehkä laskemaan kahden tahdin mittaisia fraaseja, haaste oli kova. Kellään ei ollut juurikaan aiempia kokemuksia ohjaamisesta, lukuun ottamatta opintoihin kuuluvaa aerobic-kurssia, joka oli tälle ryhmälle jo lähtötasoltaan liian vaativa.

Liikkeiden rytmittäminen oli haasteellista osalle, vaikka opiskelijat kehittyivätkin siinä. Vaikeinta opiskelijoiden mielestä oli keksiä tiiviitä mutta ymmärrettäviä sanoja, joilla rytmittäminen tapahtui. Jos kahden tahdin mittaisen fraasin, eli ”kasin” aikana oli monta liikettä, rytmittäminen oli entistä haasteellisempaa. Opiskelijat ymmärsivät harjoituksen avulla, että sarjat on osattava hyvin ulkoa ja niiden rytmittämistä on harjoiteltava etukäteen.

*Sarjan hokeminen liikkeen päälle oli aika vaikea juttu, kun sarja oli niin monimutkainen. Jos samaan kasiin tulee paljon asiaa... mun pitäisi itse osata sarja tosi hyvin, että osaisin ohjata hyvin. Jos olen vähänkin epävarma, miten sarja menee, mun on tosi vaikea ohjata – pitää koko ajan miettiä mitä tulee seuraavaksi. (Kirsi)*

Liikkeiden ennakoitiharjoittelu piirissä oli ensimmäinen onnistumisen kokemus monelle. Kun harjoitus tapahtui ainoastaan kahta liikettä vaihtaen, vaikeustaso pysyi tarpeeksi matalana. Myös tieto siitä, missä vaiheessa enakoivat ohjeet annetaan, oli opiskelijoille tärkeää ja täysin uutta tietoa. Harjoituksen jälkeen moni totesi enakoinnin olevan helppoa. Tosin jokainen ymmärsi, että tilanne on paljon haasteellisempaa, kun ohjataan pidempää sarjaa.

*Aerobic-touhu oli todella hyödyllistä ja tehokasta. Askelsarjojen aloittaminen helpottui tai siis opetus oli kerrankin selkeää. Näin sitä olisi pitänyt lähteä kehittämään jo varsinaisella aerobic-kurssilla liikeopissa. (Vesa)*

*Hyvä että käytiin läpi, missä vaiheessa ohjeiden antaminen tulee aloittaa, niin ei mennyt ihan arpomiseksi. Joku olisi kyllä voinut mainita näistä jo liikeopin aerobic-kurssilla viime keväänä. (Tapio)*

Ohjaamisharjoitukset sekä musiikin kuunteleminen saivat aikaan myös sen, että opiskelijat kuuntelivat ja tarkkailivat vapaa-aikana erilaisilla tunneilla ollessaan musiikkia ja tuntien ohjaajien toimintaa. Eräs opiskelija sai onnistumisen kokemuksen ohjaamisesta tanssikurssin tunnilla, jossa hän onnistui ohjaamaan ryhmäänsä enakoivasti.

*Ohjasin liikeopin tanssitunnilla koko ryhmää enakoivasti ja se menikin kohtalaisesti – tuntui todella hyvältä. Kun nyt tunnilla ohjasimme niitä kahden askeleen sarjoja muulle ryhmälle, niin se meni jo paljon paremmin verrattuna siihen, kun teimme sitä aikaisemmin. (Sini)*

Moni mainitsi kuulevansa fraasit musiikista, mutta yrittäessään liikkua mukana opiskelija ei pystynyt tekemään kahta asiaa yhtä aikaa. Monilla myös jännittäminen vaikutti ohjaamiseen heikentävästi, vaikka taitoja harjoiteltiin pienryhmissä. Kotona harjoiteltu sarja ei sujunutkaan niin hyvin tunnilla, kuin se oli sujunut kotona.

Kurssin aikana kerrattiin useita asioita ja monin eri tavoin. Tämä oli tärkeää oppimisen kannalta, koska siten opiskelijan ei tarvinnut koko ajan keskittyä miettimiseen ja siihen, miten asiat tehdään, vaan hän saattoi nauttia soittamisesta ja liikkumisesta ilman suurempia ponnisteluja. Kertaaminen oli tärkeää myös sen takia, että monella opiskelijalla oli kokemuksia tunneilta, joissa koko ajan mennään eteenpäin, vaikka he eivät olleet edes oppineet aikaisempaa osuutta.

*Motivaation säilymisen kannalta on erittäin tärkeää, ettei kaikki opetettava asia ole koko ajan uutta ja vaikeaa. Sen vuoksi oli todella hyvä, että välillä kerrattiin jonkin verran jo aiemmin opittuja juttuja. Silloin on kiva tehdä kun ei koko ajan tarvitse keskittyä täysillä. (Päivi)*

Loppukyselyn mukaan opiskelijat kehittyivät kurssin aikana eniten sykkeen hahmottamisessa, nuottien ymmärtämisessä, fraasin 1. iskun ja muotorakenteen hahmottamisessa, liikesarjan ohjaamisessa ja ennakoinnissa. Edellytyksenä kehittymiselle oli ryhmän mukaan turvallinen ilmapiiri, mitä edistivät tutustumisharjoitukset sekä pari- ja pienryhmätyöskentely. Asioiden kertaamisen johdosta opiskelijat saivat myös kaipaamiaan onnistumisen kokemuksia ja itseluottamus lisääntyi. Opiskelijat kuitenkin arvioivat tarvitsevänsä vielä lisää harjoitusta voidakseen opettaa sujuvasti voimistelua, tanssia ja musiikkiliikuntaa.

## 8.2 ”Rytmi löytyy, mutta musiikin ja liikkeen yhdistäminen on vaikeaa” - vähän kokemusta joko musiikista tai rytmi- ja ilmaisuliikunnasta

Ryhmän kaikki viisi opiskelijaa ovat harrastaneet jonkin verran tanssia, voimistelua sekä taitoluistelua. Musiikkiharrastuksia heillä ei ollut juuri ollenkaan. Oman arvionsa mukaan musiikin hahmottamisen taidoissa vaikeuksia heille tuottivat teoria-asiat, tasaisen ja swingin erottaminen, liikkeen ohjaaminen ja ennakointi sekä muotorakenteen hahmottaminen.

Alkutesti tuntui erittäin vaikealta. Testissä videointi ja ihan uuden tehtävän tekeminen loivat paineita. Osalle testin toisesta osiosta tulivat mieleen ylioppilaskuuntelut ja pääsykokeiden musiikkitesti, joissa pinnistely ei tuottanut tuloksia. Kuitenkin opiskelijat käänsivät epävarmuuden ja epäonnistumisen myönteiseksi haasteeksi.

*Ei ollut juhlallinen olo taputusten jälkeen, ja tuntui että olen täysin onneton tapaus näissä musiikki- ja rytmiasioissa. Kuitenkin ajattelin tunnin jälkeen, että kurssista on minulle varmasti paljon hyötyä ja ehkä opin jotain jos vain jaksan keskittyä. (Terhi)*

Kehittyminen kurssin aikana kannusti paneutumaan myös muihin itsestä vaikealta tuntuviin tehtäviin ja oppimistilanteiden analysoimiseen. Opiskelijat olivat tyytyväisiä huomattessaan välillä itse tekevänsä virheitä, sillä aiemmin näin ei tapahtunut.



*Toistotehtävässä epävarmempi olo, jotain virheitä taisi lipsahtaa, mutta nekin tavallaan huomasin heti itse... mikä on edistysaskel sinänsä. (Leena)*

Opiskelijat olivat iloisia ryhmään syntyneestä hyvästä yhteishengestä ja siitä, että vapautunut ilmapiiri vähensi suorituspaineita. Pari- ja ryhmätyöskentely oli opiskelijoiden mielestä antoisaa. Vuorovaikutuksellisuus lisäsi yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta. Siksi omille virheille osattiin myös nauraa. Turvallisen ilmapiirin ansiosta opiskelijoille syntyi tunne, että voi kokeilla rohkeasti, vaikka ei osaisikaan, sillä toisia kunnioitetaan. Hyvä ryhmähenki vaikutti opiskelijoihin kannustavasti ja piristävästi. Monesti opiskelijat tulivat viikon viimeiselle tunnille väsyneinä, mutta lähtivät tunnilta iloisina ja virkistäytyneinä pois. Opiskelijoiden mukaan tunti oli odotettu tapahtuma viikossa. Ilmapiirin turvallisuuden ja rentouden merkitys korostui erityisesti niillä opiskelijoilla, joilla oli enemmän aikaisempia huonoja kokemuksia ja epäonnistumisista aiheutuneita osaamattomuuden tunteita.

*Hienoa oli se, ettei moitittu eikä haitannut jos teki virheen – ei siis ollut liikaa paineita. Mielestäni on tärkeää ettei tarvitse pelätä epäonnistuvansa, vaan voi kaikessa rauhassa kehittää omia taitojaan. (Terhi)*

Moni tämän ryhmän opiskelija oppi pitämään soittamisesta kurssin aikana, koska sen avulla saatiin paljon onnistumisen elämyksiä. Onnistumisen ja pätevyuden kokemukset olivat heille hyvin tärkeitä, sillä opiskelijoilla oli aikaisempia negatiivisia kokemuksia:

*Koulun musiikkikokemukset huonoja, kun aina vain taitavat saivat soittaa. (Mirka)*

*Ehkä siksi pidin soittamisesta, kun sain kaikessa rauhassa yrittää, eikä minulle heti ärähdetty jos tein virheen, niin kuin yläasteella musiikkitunneilla tapahtui...lukiossa en sitten musiikkia enää valinnutkaan. (Terhi)*

Ryhmässä soittaminen madalsi kynnystä kokeilla omia sooloja, sillä ympäriltä kuului muidenkin soittoa. Muiden soitosta sai virikkeitä silloin, kun omat ideat loppuivat. Ryhmässä soittaminen opetti myös kuuntelemaan muita, pitämään sen avulla tempoja yllä ja pysymään rytmissä. Kuitenkin toisten kuuntelua ja yhdessä tekemistä pitää edelleen harjoitella, sillä pidempään soitettaessa toisten kuunteleminen saattoi sekoittaa opiskelijan omaa soittoa. Onnistumisten kautta opiskelijoiden itseluottamus lisääntyi, mikä näkyi rohkeutena kokeilla opittuja asioita esimerkiksi päättöharjoittelun tunneilla. Koska lähtötaso oli kai-

kessa tekemisessä alhainen, jokainen uskalsi yrittää. Kun onnistumisen kokemuksia oli riittävästi, opiskelijat uskalsivat tarttua myös haastavampiin tehtäviin.

*Lorujen kirjoittaminen nuoteiksi taululle hyvä juttu, sillä se viimeistään karisti turhat epäluulot omasta osaamisesta tässä asiassa. (Salla).*

Opiskelijat pitivät hyvänä työmuotona loruja, jotka auttoivat hahmottamaan ja palauttamaan rytmejä mieleen paremmin. Opiskelijat innostuivat humoristisista loruista ja oppivat niiden avulla rytmejä helpommin. Lorut ja sanat auttoivat myös nuottien hahmottamisessa.

*Lorut ja sanarytmit, kuten pät-kis ja su-ku-la-ku, auttoivat hahmottamaan mitä kaikkea voi tapahtua ¼ nuotin aikana muutakin kuin tasaista sykettä. (Salla).*

Lorujen lisäksi eri rytmien harjoittelussa opiskelijoita auttoivat nuotit tai soittaessa opettajan käsien seuraaminen. Joku mainitsi oppivansa rytmejä kuuntelemalla. Lorujen monipuolinen käyttö oli opiskelijoiden mielestä mielenkiintoista. Esimerkiksi lorujen avulla tehdyt ”sävellykset” eli rytmien siirtäminen rytmisoittimille innostivat opiskelijoita. Yksinkertaisen lorun avulla saatiin aikaiseksi yllättäviä ja jopa monimutkaisilta kuulostavia tuotoksia. Moni opiskelija yllättyi jälleen omista kyvyistään tämän tehtävän aikana.

*Harjoituksen myötä sain huomata kuinka monta erilaista juttua voi tällaisen merkityksettömän runon avulla saada aikaan. (Tuula)*

Kehorytmit olivat kaikille jollain tapaa entuudestaan tuttuja, mutta suuri osa opiskelijoista tunsu tarvetta harjoitella niitä lisää. Kehorytmien monipuolinen käyttö yllättikin opiskelijat positiivisesti. Rumpukomppien soittaminen kehorytmeihin oli opiskelijoista innostava tapaa oppia rytmejä eri tavoin. Kehorytmien yhdistäminen lauluun ja liikkeeseen auttoi opiskelijoita myös muistamaan pidempiä sarjoja ulkoa. Kehorytmien keksiminen ryhmissä poisti paineita, sillä jokainen ideoi samaa tehtävää, eikä kenenkään tarvinnut jännittää lopputulosta. Muutenkin opiskelijat pitivät paljon pari- ja pienryhmäharjoituksista, kun sai olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Rytmien tekeminen monella eri tavalla helpotti niiden omaksumista. Tämän ryhmän opiskelijat kehittivät paljon eri osa-alueilla. Heille kurssi oli tarpeeksi pitkä, jolloin oppimista

ehti tapahtua. Vaikka taustaa musiikin puolelta ei ollutkaan, opiskelijat olivat harrastaneet tanssia ja voimistelua, joissa musiikki on vahvasti mukana.

Oppimis- ja korvaustehtävät motivoivat opiskelijoita. Tehtävien avulla moni asia selkiytyi. Korvaustehtäviä tehdessään opiskelija katsoi videolta, mitä tunnilla tapahtui ja teki siihen liittyvät tehtävät. Erään opiskelijan mielestä videolta hahmotti tunnin kulun ehkä jopa paremmin kuin mukana ollessaan. Opiskelijat kertoivat motivoituneensa siitä, kun minä opettajana en antanut kaikkia vastauksia, vaan he joutuivat välillä todella pohtimaan ratkaisuja tehtäviin tai kysymyksiin. Opiskelijat olivat tyytyväisiä myös siihen, että kurssi ei ollut liian opettajajohtoinen, vaan opiskelijat saivat sanoa mielipiteitään ja käyttää luovuuttaan erilaisissa harjoituksissa.

Monelle tieto musiikin rakenteiden perusasioista oli tarpeen musiikkia hahmottaessa. Myös eri soitinten roolien kuunteleminen eri tanssikompeissa antoi uutta tietoa musiikista. Instrumenttien erottaminen kappaleista oli hankalaa, mutta kun ne nostettiin raiturin avulla yksin tai pareittain esille, asia selkiintyi kaikille. Musiikin fraasien hahmottamisessa soolo- ja rytmiryhmäharjoittelu auttoivat ymmärtämään erityisrytmien merkityksen ja sen, miten monella eri tavalla yhden tahdin aikana voidaan soittaa. Moni huomasi kuuntelevansa myös vapaa-ajalla musiikkia tarkemmin ja etsivänsä fraaseja siitä. Joku toisaalta tiesi jo joitain asioita käytännössä, mutta oppi vasta nyt nimeämään sen, mitä osasi.

*Välillä tuntuu, että opettelen näitä asioita väärin päin tai kun kuulen puhuttavan jostain asioista tietyillä nimillä, niin luulen etten osaa asiaa. Käytännössä huomaa kuitenkin osaavani ne. Olen siis oppinut nimeämään asioita joita jo tiedostamattani osaan. (Salla)*

*Musta tuntuu että pysyn heti paremmin mukana, jos musiikkiin tai rytmiin liitetään jotain liikettä. Liike helpottaa minua pysymään rytmissä ja laskemaan musiikkia. Tämä voi johtua ehkä siitä että olen lähes koko ikäni voimistellut ja tanssinut musiikin tahdissa vaikka muuten en ole ollut musiikin kanssa missään tekemisissä. (Terhi)*

Ennakointiharjoitus oli vaikea ja siksi osalle myös kiusallinen. Toisaalta opiskelijat motivoituivat harjoittelemaan, kun tiesivät tarvitsevansa taitoa tulevassa työssään. Edeltävien harjoitusten avulla paineita saatiin laskettua. Yhteen äänen tehty rytmittämisharjoitus antoi kullekin opiskelijalle tilaisuuden harjoitella ilman, että kukaan kuuli, jos tuli virheitä. Myös

ennakointiharjoituksissa tilannetta helpotettiin melko lyhyillä sarjoilla ja ohjaamisen harjoittelulla pienryhmissä. Tästä rohkaistuneina muutamat opiskelijat kokeilivat taitojaan myös kouluharjoittelun tunneilla ja saivat onnistumisen kokemuksia myös tositilanteessa oppilasryhmän edessä.

*Onnistuin työharjoittelussa vetämään perusvoimistelutunnilla sarjan itse rytmittäen – ja se tuli luonnostaan. Kiitos kurssin, tätä ei olisi tapahtunut vielä alkusyksystä. (Leena)*

Eniten rytmittämisessä ja ennakoinnissa paineita loi liikkeiden tai käskyjen sanominen tiiviisti. Kun harjoiteltiin muutaman liikkeen yhdistelmää, opiskelijat pystyivät keskittymään nimenomaan edellä mainittuihin asioihin. Harjoiteltaessa pidemmän sarjan ohjaamista ja kehittelyä haasteeksi osoittautui sarjan muistaminen, jolloin keskittymiskyky ei riittänyt yhtä aikaa sarjan miettimiseen ja ennakointiin. Opiskelijat tajusivat, että sarja on osattava itse ulkoa todella hyvin, jotta ennakointi voi onnistua. Jotkut opiskelijoista kokeilivat myös ohjaamista peilikuvana, mikä on vielä haasteellisempi tapa, kun on osattava puhua suunnista tai aloittavista jaloista peilikuvan mukaisesti päinvastoin, kuin itse tekee.

Opiskelijat oppivat, että musiikin alue on valtavan laaja. He kuitenkin huomasivat oppivansa ja selviytyvänsä ennen mahdottomilta tuntuneista tehtävistä. Tekemisen kautta opittiin vaikeitakin asioita. Edelleen vaikeaksi koettiin sarjojen tai rytmien muistaminen, vaikka siinäkin tapahtui edistystä. Opiskelijat pohtivat myös musiikin terapeuttisia vaikutuksia.

*Musiikin aiheuttamat fiilikset ja itsensä ilmaiseminen tuntui todella kivalta. (Leena)*

*Kurssista jäi uskallus käyttää musiikkia liikunnassa. (Mirka).*

Opiskelijoiden hankaliksi kokemissa osa-alueissa tapahtui loppukyselyn mukaan kurssin aikana kehitystä. Eniten kehittivät ohjaamisen, ennakoinnin sekä muotorakenteen hahmottamisen taidot. Ryhmän kannustava ja rento ilmapiiri piristi opiskelijoita ja poisti suorituspainetta. Siksi myös onnistumisen elämykset olivat opiskelijoiden mukaan mahdollisia. Soittaminen ja lorut olivat myös tämän ryhmän mielestä hyviä tapoja oppia kuuntelemaan musiikkia ja ymmärtämään peruselementtejä. Koska opiskelijat olivat motivoituneita, oppimistehtävät ja ennakointiharjoitukset koettiin myönteisinä ja kehittävinä niiden vaikeudesta huolimatta.

### 8.3 ”Rytmi hallussa, varmuutta tietoihin ja taitoihin” - aikaisempia musiikin sekä rytmijä ja ilmaisuliikunnan harrastuksia

Tähän ryhmään kuuluu vain kaksi opiskelijaa. He ovat harrastaneet edellisiin ryhmiin verrattuna musiikkia melko paljon. Musiikin opintoihin oli kuulunut soittoharrastusten lisäksi myös teorian opintoja, joten opiskelijoilla oli laaja tietämys musiikin perusteista. Rytmijä ja ilmaisuliikunnan harrastuksiin oli toisella opiskelijalla kuulunut jonkin verran myös aerobicin ohjaamista, eli musiikin ja liikkeen yhdistämistä oli harjoiteltu käytännön työn kautta. Toinen opiskelijoista oli aloittanut tanssin harrastukset vasta opiskelujen aikana.

Opiskelijoiden lähtötaso oli melko korkea monella musiikin ja liikkeen yhdistämistä osa-alueella. Heillä oli kuitenkin halu kehittyä ja oppia, miten alkeistason musiikkiliikunnan opetusta viedään eteenpäin.

*Kurssille teki mieli mukaan myös, koska opiskelun aikana ja kouluissa opettaessa on huomannut miten suosittua nuorten harrastuksissa ovat erilaiset tanssit ja musiikin harrastaminen eri muodoissa. Musiikin yhdistäminen liikkumiseen saattaa motivoida myös niitä oppilaita, jotka eivät muuten ole niin lahjakkaita liikunnassa tai kiinnostuneita siitä. (Pirjo).*

Vähemmän tanssineella ja ohjanneella opiskelijalla tavoitteena oli myös saada varmuutta ohjaamiseen ja ennakoimiseen. Musiikin muotorakenteen hahmottamisessa ei kummallakaan ollut suurempia vaikeuksia. Rytmien toistaminen ja yleensä pidempien fraasien muistaminen vaativat sen sijaan vielä harjoittelua.

Koska muut kurssilaiset olivat lähtötasoltaan paljon heikompia kuin tämän ryhmän opiskelijat, kurssilla pidettyjen ohjaamisharjoitusten vaikeustaso ei ollut riittävä heille. Jotta opiskelijoiden ohjaamisvarmuus olisi lisääntynyt enemmän, harjoitusten olisi pitänyt olla haastavampia ja ohjattavien sarjojen pidempiä.

Erilaiset työtavat olivat antoisimpia ja mieluisimpia tälle ryhmälle. Humoristiset harjoitteet koettiin motivoiviksi ja myös kouluun sopiviksi. Opiskelijat saivat mielestään paljon ideoita tulevaan työhönsä. Vaikka musiikin teoria oli tuttua ja helppoa, opiskelijat oppivat uusia tapoja opettaa sitä käytännön harjoitusten avulla. Muiden ryhmien opiskelijoille yksi innostavimmista työmuodoista oli soittaminen. Tämän ryhmän mielestä se ei kuitenkaan ol-

lut niin palkitsevaa, sillä heillä olisi ollut taitoa paljon vaikeampiinkin ”kappaleisiin” ja harjoitteisiin. Opiskelijoiden soittomotiivatiota laski se, että yhdessä soittaessa tempo kiihtyi, eivätkä muut opiskelijat pystyneet kiinnittämään musiikin esittämiseen huomiota yhtä paljon kuin he. Tunneilla opiskelijat saivat kuitenkin positiivisia kokemuksia oppiessaan soittamaan itselleen vieraita lyömäsoittimia sekä soittaessaan pienryhmissä.

Sykkeen ja erityisrytmien tekeminen yhtä aikaa oli tämän ryhmän opiskelijoista hyvin helppoa. Kokemus rumpusetin soittamisesta helpotti varmasti toista opiskelijaa tässä asiassa, sillä rumpalin on pystyttävä soittamaan kaikilla raajoilla eri rytmejä. Rytmien muistaminen ja toistaminen sen sijaan toivat enemmän haastetta. Toisen opiskelijan mielestä tämä oli kurssin hankalin asia.

Loppukyselyn mukaan opiskelijat kehittivät tasaisen ja swingin erottamisessa, musiikin muotorakenteen hahmottamisessa, liikkeiden ohjaamisessa ja ennakoimisessa. Opiskelijat olivat usein tunnilla apuna muille kurssilaisille, koska he itse oppivat asiat yleensä nopeasti.

## 9 MUSIIKKILIIKUNTAKURSSIN TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA

Arvioinnin tarkoituksena on määrittää, kuinka laadukasta, sopivaa ja hyvää jokin toiminta on (Uusikylä & Atjonen 2000, 162). Seuraavassa musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävää kurssia arvioivat kurssin opiskelijat ja minä tutkijaopettajana. Arvioinnin kohteena ovat kurssin sisällöt ja opetusmenetelmät.

### 9.1 Opiskelijoiden arviot kurssin sisällöistä ja opetusmenetelmistä

Opiskelijat arvioivat kurssia sen puolivälissä sekä kurssin päättyessä. Tässä esitetyt opiskelijoiden arvioinnit perustuvat opiskelijoiden väli- ja loppukyselyyn sekä oppimispäiväkirjoihin.

Tärkeimmät kurssilla opiskeltavat taidot olivat musiikin peruselementtien, fraasien ja muodon hahmotus, liikkuminen musiikin mukaan sekä liikkeen rytmittäminen ja ennakoiminen. Lisäksi opeteltiin tanssimusiikkien tunnistamista, joka on välttämätön taito tanssinopetuksessa. Kurssin tavoitteena oli siis kehittää musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa, jonka avulla tuleva liikunnanopettaja voi helpottaa työtään rytmii- ja ilmaisuliikunnan sekä musiikillisen kuntoliikunnan opettamisessa. Opiskelijat otettiin mukaan suunnitteluun kurssin alussa toteutetun alkukyselyn sekä pienryhmäkeskustelujen pohjalta käydyn yhteisen keskustelun avulla. Näin he saivat vaikuttaa kurssin tavoitteisiin, sisältöihin ja toteutus-tapoihin.

Opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoissaan olevansa tyytyväisiä tullessaan huomioon otetuiksi kurssin sisältöä ja toteutusta suunniteltaessa. Musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävä kurssi vastasi tai ylitti opiskelijoiden odotukset. Osa kurssilaisista ei alussa osannut määrittellä tarkasti tavoitteitaan, vaan he ilmoittivat haluavansa ”kehittyä kaikissa musiikin ja liikkeen yhdistämiseen liittyvissä asioissa”. Kurssi koettiin kokonaisuudessaan käytännönläheiseksi ja hyödylliseksi. Opiskelijat pitivät musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon opetusta tärkeänä.

*Itselläni oli tanssikielisiä opettajia, eikä musiikkiliikuntaa opetettu. Mielestäni koululiikunnan yksi päätehtävä on luoda onnistumisia mahdollisimman monien lasten puitteissa. Näin kynnyksen liikunnan jatkamiseen kouluelämän jälkeen madaltuu huomattavasti ja liikunnallisen elämäntavan muodostumisen todennäköisyys kasvaa. (Rami)*

Kurssin sisältöjä valittaessa on oltava tietoinen siitä, mitä tietoja ja taitoja todellinen maailma vaatii. Tavoitteena siis on, että opiskelijat pystyisivät käyttämään opittuja tietoja ja taitoja myös harjoitussalin ulkopuolella. Tätä sanotaan transferiksi eli siirtovaikutukseksi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 124.) Opiskelijoiden mielestä kurssin sisältö oli monipuolinen, kattava ja laaja. Osalle kurssi oli jopa liian laaja tai toisin ajateltuna liian lyhyt. Opiskelijat korostivat opettujen taitojen tärkeyttä ja käytännön hyötyä tulevassa työssä. Jotkut opiskelijoista pääsivät kokeilemaan opittuja taitoja jo kurssin aikana.

*Onnistuin työharjoittelussa vetämään perusvoimistelutunnilla sarjan itse rytmittäen – ja se tuli luonnostaan. Kiitos kurssin, tätä ei olisi tapahtunut vielä alkusyksystä. (Leena)*

Palautteen mukaan eri opetusmenetelmät ja Orff-pedagogiikan mukaiset työtavat olivat opiskelijoiden mielestä monipuolisia ja toimivia. Eri tavoin samojen asioiden harjoittelu ja tekemällä oppiminen koettiin kurssilla mielekkääksi ja motivoivaksi. Teoriaa opiskeltiin käytännön harjoituksin, ja eräs opiskelija kiitti siitä, että heitä ”hujattiin oppimaan”. Opiskelijat pitivät harjoitteiden vaikeustasoa sopivana ja asioiden kertaamista tärkeänä oppimotivaation ja taidon oppimisen kannalta.

*Motivaation säilymisen kannalta on erittäin tärkeää, ettei kaikki opetettava asia ole koko ajan uutta ja vaikeaa. Sen vuoksi oli todella hyvä, että välillä kerrattiin jonkin verran jo aiemmin opittuja juttuja. Silloin on kiva tehdä, kun ei koko ajan tarvitse keskittyä täysillä. (Päivi)*

Pari- ja pienryhmätyöskentely oli opiskelijoiden mielestä yksi toimivimmista opetusmenetelmistä kurssilla. Paineet ja stressi niin osaamisesta kuin esiintymisestä toisten edessä vähenevät, ja opiskelijat pystyvät keskittymään asioiden opetteluun. Tätä pienryhmäoppimisen erityisluontoa kutsutaan yhteistoiminalliseksi oppimiseksi. Kun opiskelijat käyvät opiskeltavia asioita yhdessä läpi ja vertaavat käsityksiään, oppimistulokset paranevat. (Uusikylä & Atjonen 2000, 135.)



Kurssilla jaettu tuntikohtainen oppimateriaali (liite 6), jossa kaikki tunnilla käydyt harjoitteet ja asiat oli kirjoitettu tarkasti ylös, oli opiskelijoiden mielestä erittäin hyvä kokonaisuus. Opiskelijat saivat joka tunnilla edellisen tunnin monisteen, jolloin he pystyivät tarkistamaan tutkijaopettajalta mahdollisia epäselviä asioita ja lisäämään niihin omia merkintöjään asian ymmärtämiseksi. Koska monisteissa oli sanallisten selitetysten ja piirrosten lisäksi usein nuotteja, myös nuoteista vähemmän ymmärtävät opiskelijat saivat varmistusta niiden ymmärtämiseen tarvittaessa.

Suurin osa opiskelijoista mainitsi ryhmän ilmapiirin olleen rento ja avoin. Jokainen pystyi olemaan oma itsensä. Tunneilla oli yhdessä tekemisen meininki, ja opiskelijat kunnioittivat toisiaan. Kolme opiskelijaa ei kuitenkaan maininnut ilmapiiristä mitään. Myös opettaja koettiin positiivisena, iloisena, kannustavana ja huomioonottavana.

*Oikein mahtava kurssi! Ryhmämmekin ja tunnelma kurssilla oli sellainen rento, jossa minäkin opin parhaiten. Kurssi ei olis kyllä ollu näin hyvä ilman Anua. Tunnit oli hyvin toteutettu ja omalla persoonallaan Anu teki kurssista tällaisen. Kannusti mahtavasti!” (Kirsi)*

Oppimiskokemuksen vaikuttavuuden ja hyödyllisyyden mittarina voidaan pitää sitä, kuinka paljon yksilö kokee saaneensa siitä itselleen. Sen lisäksi hyvään oppimiskokemukseen liittyvät oppijan tunnekokemukset. (Varila 1999, 36.) Loppukyselyssä moni opiskelija mainitsi oppineensa paljon uusia taitoja tulevaa ammattia ajatellen. Moni oli myös kurssin aikana saanut kokemuksia oppimisesta käytännön tilanteiden kautta. Niille, jotka vielä tämän kurssin aikana eivät päässeet täysin tavoitteisiinsa, tuli kuitenkin kurssin myötä rohkeutta ja itseluottamusta.

*Kurssista jäi uskallus käyttää musiikkia liikunnassa. (Mirka).*

Vaikka kurssin kehittämisehdotuksia ei kysytty, osa opiskelijoista kirjoitti ajatuksiaan mahdollisesta jatkosta. Moni ehdotti kurssin toteuttamista tulevaisuudessakin, sillä kurssille todettiin olevan tarvetta. Tämä olikin havaittavissa jo ennen kurssin alkamista, kun ilmoittautumislista täyttyi välittömästi, ja ulkopuolelle jouduttiin jättämään saman verran opiskelijoita, kuin kurssilla oli osallistujia. Joku ehdotti myös jatkokurssia, jossa edettäisiin vähän pidemmälle. Palaute kurssista oli hyvin myönteinen. Musiikin ja liikkeen yhdistä-

mistaito koettiin tärkeäksi ja sen harjoittelu Orff-pedagogiikan mukaisesti monipuolisin työtavoin erittäin mielekkääksi. Myös tekemällä oppiminen koettiin tehokkaaksi tavaksi.

## 9.2 Arviot tutkijaopettajana kurssin sisällöistä ja opetusmenetelmistä

Arvioin ensin musiikkiliikuntakurssin sisältöjä. Sen jälkeen keskityn opetusmenetelmien ja Orff-pedagogiikan työtapojen toimivuuden tarkasteluun, sillä tavoitteenani tässä työssä oli saada lisää tietoa musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävän opetussuunnitelman toimivuudesta. Opetusmenetelmät eli työtavat ovat opettajan käyttämiä käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla hän organisoii opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista (Rink 2006, 207; Vuorinen 2001, 63). Lisäksi arvioin omaa toimintaani kurssin opettajana.

Kurssin sisältö oli kurssin aikana jatkuvan arvioinnin kohteena. Yritin reagoida opiskelijoiden toiveisiin, palautteeseen ja tunneilla havaitsemiini asioihin siten, että painotin eri osa-alueita tarpeiden mukaan. Koska kyseessä oli liikunnanopettajaopiskelijoille tarkoitettu musiikkiliikuntakurssi, sisällöt eivät rajoittuneet pelkästään musiikkiliikunnan osa-alueiden hallintaan. Merkittävä sisällöllinen osa-alue kurssilla oli liikkeen rytmittäminen ja ennakointi. Nämä taidot ovat rytmii- ja ilmaisuliikunnan, eli musiikkiliikunnan, voimistelun ja tanssin opetuksessa erittäin tärkeitä. Kuitenkin musiikkiliikunnan ja musiikin hahmottamiseen liittyvien asioiden hallinta on liikkeen rytmittämisen ja ennakoimisen onnistumisen edellytys. Kurssi oli sisällöltään hyvä, mutta tuntimäärä sen laajuutta ajatellen melko vähäinen taustaltaan ja kokemuksiltaan näin heterogeeniselle ryhmälle.

Kurssin aikana tavoitteenani oli käyttää erilaisia opetusmenetelmiä, jotka ovat todettu mielekkäiksi ja toimiviksi musiikin ja musiikkiliikunnan opetuksessa. Tässä myös mielestäni onnistuin. Opetusmenetelmät itsessään eivät ole huonoja tai hyviä, vaan osa soveltuu paremmin ja osa huonommin eri tilanteisiin ja tavoitteisiin. Tärkein kriteeri on se, millaiseen oppimiseen koulutuksella pyritään. (Kupias 2004, 27; Vuorinen 2001, 68–69.) Toisaalta, hyväkin opetusmenetelmän teho menetetään, jos sitä käytetään huonosti (Varila 1999, 61). Kun käytetty opetusmenetelmä aktivoi, konkretisoi ja tuo vaihtelua opiskeluun, ovat oppimisen edellytykset hyvät (Vuorinen 2001, 63). Eri opetusmenetelmillä on mahdollista saavuttaa erilaisia tavoitteita ja edistää opiskelijoiden ja opettajan viihtymistä tunneilla (Heikinaro-Johansson 2003). Kurssin aikana käyttämäni eri opetusmenetelmät motivoivat opis-

kelijoita työskentelemään, ja ne edistivät oppimista. Vaihtelevien opetusmenetelmien avulla myös erilaiset oppijat tulivat huomioituksi. *Taas kerran yllätyin, kun porukka oli niin innoissaan mukana. AP*

Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat myös ulkoiset resurssit, kuten käytettävissä oleva aika, oppimateriaali, välineet ja työskentelytila (Heikinaro-Johansson 2003; Vuorinen 2001, 71). Näitä opetus-oppimisprosessiin vaikuttavia tekijöitä kutsutaan opetuksen kehystekijöiksi, joihin luetaan kuuluvaksi myös oppimisympäristö (Uusikylä & Atjonen 2000, 132). Kurssin tunnit olivat kaksoistunteja, eli 90 minuuttia pitkiä, mikä mahdollisti monenlaisten opetusmenetelmien käytön. Ainoastaan opiskelijoiden omien koreografioiden suunnitteluun ei ollut tarpeeksi aikaa. Tämä johtui siitä, että en ajatellut tehtävää käytännössä loppuun asti. Koska opiskelijat olivat eri kursseilta, yhteisen ajan löytäminen suunnittelua ja harjoittelua varten oli hankalaa. Suunnittelua varten opiskelijat olisivat tarvinneet cd-soittimia, joita ei liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa ole yleisessä käytössä muualla kuin saleissa, ja salit ovat lähes aina käytössä. Minun olisi pitänyt ymmärtää muokata tehtävää siten, että kaikki ryhmät olisivat suunnitelleet samaan musiikkiin oman tanssinsa tai jopa niin, että kukin ryhmä olisi tehnyt pienemmän osan yhteisestä tanssista. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa ei kuitenkaan olisi toteutunut ajatukseni siitä, että opiskelijat saisivat harjoitella koreografioiden suunnittelua. Vaikka koreografioiden suunnittelu oli työlästä ja osittain hankalaa, opiskelijat olivat lopulta kuitenkin tyytyväisiä siihen, että se tehtiin. He saivat itseluottamusta huomattaessaan, että tanssin suunnittelu ei olekaan ylivoimainen tehtävä. Lisäksi opiskelijat saivat monia ideoita esityksiin nähdessään eri ryhmien hienot toteutukset.

Käytössä ollut rytmiikkasali, musiikkiluokka ja soittimet olivat kurssin toimivuuden, ryhmän toiminnan sekä monipuolisten opetusmenetelmien kannalta erittäin tärkeitä. Lyömä- ja rytmisoittimet olivat aina käytettävissä, koska muut lehtorit liikuntatieteiden laitoksella eivät niitä juurikaan opetuksessaan käytä. Perinteisesti Orff-soittimistoon kuuluvat edellisten lisäksi laattasoittimet, kuten esimerkiksi ksylofonit ja metallofonit. Laitoksellamme on yksi hyväkuntoinen metallofoni ja kolme erillistä bassopalaa, mutta en käyttänyt niitä kovinkaan paljon opetuksessa. Muutamilla tunneilla, kun metallofoni ja bassopalat olivat käytössä, käytettiin myös pianoa. Rytmij- ja lyömäsoittinten lisäksi sekä rytmiikkasalissa että musiikkiluokassa oli käytössä hyvä ja toimiva cd-soitin.

Kurssin aikana päädyin siihen, etten käytä joka tunti täysin samaa rakennetta, vaan pyrin muokkaamaan kutakin tuntia opiskelijoiden tarpeiden mukaan. Jos huomasin tunnilla tai tunnin jälkeen, että joku asia vaatii enemmän harjoittelua, muutin suunnitelmia. Välillä aika kului huomaamatta, enkä ehtinyt ottaa kaikkia suunnittelemani harjoitteita. Opiskelijoiden tyytyväisyys kuitenkin auttoi ymmärtämään, että joskus on hyvä keskittyä pidempään jonkun asian opetteluun. *Olin hieman kauhuissani, kun aika kului tunnilla niin nopeasti. Toisaalta ajattelin, että perusasioita kerratessa ei pidä kiirehtiä. Kun kysymyksiä tehtiin, katsoin parhaaksi viipyä niissä – tällä kertaa se kyllä hyödytti, kun opiskelijoilta tuli kommentteja, että nyt tajuan!* AP Näissä tilanteissa tosin kurssin ne opiskelijat, joille asia oli jo tuttua tai joille harjoitus oli helppo, olisivat ehkä halunneet mennä eteenpäin, vaikka he eivät asiaa mitenkään tunneilla osoittaneet tai ilmaisseet. Nämä olivat ryhmän ”Rytmi hallussa” opiskelijoita. Heille moni asia kurssilla oli jo tuttua, mutta he kertoivat alkukyselyssä tulevansa kurssille omien taitojen harjoittelun lisäksi myös siitä syystä, että oppisivat opettamaan musiikkia ja musiikkiliikuntaa alkeistasolle. Tästä syystä en eriyttänyt opetusta kovinkaan paljon heitä ajatellen, vaan enemmän ”Rytmin etsijät” ja ”Rytmi löytyy” – ryhmien mukaan.

Kurssin eri opetusmenetelmät ja työtavat huomioivat kuitenkin erilaiset opiskelijat. Opiskelijoiden toimiessa ryhmissä tai pareittain erilaiset oppijat tulivat huomioiduksi. Esimerkiksi suunnitellessaan oman rytmipohjan soittimille, kukin sai soittaa omien edellytystensä mukaan. Näissä tehtävissä paljon kokemusta omaavat opiskelijat pystyivät auttamaan muita ryhmän jäseniä. Myös tanssikoreografiaa suunnitellessa osa teki vaikeampia ja osa helpompia liikkeitä.

Erilaiset työtavat käytännön asioiden harjoittelussa olivat kurssilla tehokkaita. Eräällä tunnilla harjoittelimme taas kerran sykkeen ja erityisrytmin tekemistä yhtäaikaan. Tällä kertaa kuitenkin apuna olivat nuotit. Merkitsin kalvolle tutun laulun sanat ja melodiarytmin niiden yläpuolelle nuoteilla. Näiden lisäksi merkitsin vielä tahdinosat, eli ne kohdat, joissa taputettiin sykkettä, eri värillä nuottien päälle. Joitain opiskelijoita nuotit ja sykkeen merkitseminen auttoivat ja toisia taas ei. Olin harjoituksen jälkeen tyytyväinen itseeni. *Oli mukava huomata sekin, että pystyin vaihtamaan menetelmiä tarpeen mukaan. Jos joku ei toiminut, niin kokeilin toista.* AP Erilaisten opetusmenetelmien lisäksi yritin selittää asioita monella

eri tavalla, niin että kaikki olisivat ymmärtäneet. Tässä minua ja muita kurssilaisia auttoivat myös opiskelijoiden havainnot. Eräs opiskelija pohti ääneen pisteen merkitystä nuotin perässä ja selkiytti samalla asian monelle muullekin.

Opiskeltavat asiat käytiin läpi usein Orff-pedagogiikan mukaisesti käytännön harjoitteiden avulla. Vasta harjoitusten jälkeen kerroin tai kysyin opiskelijoilta, mitä olimme harjoitelleet. Keskustelemalla pyrin edistämään asian teoreettista ja kognitiivista oppimista. Jotkut harjoitteista olivat myös sellaisia, joissa ei ollut varsinaisia tiedollisia tai taidollisia tavoitteita, kuten esimerkiksi ryhmäytymistehtävät tai ilmapiiriin liittyvät harjoitteet. Niiden tavoitteita en selittänyt ollenkaan. Vaikka pyrin selittämään käyttämiäni termejä, en aina niin muistanut tehdä. Tämä asia selvisi kurssin puolivälissä tehdyssä kyselyssä. Osa opiskelijoista kirjoitti, että jotkut käyttämäni termit olivat edelleen outoja. Jotkut mainitsivat myös siitä, ettei heille aina ollut selvää, mitä harjoitteilla tavoiteltiin. Siksi pyysin opiskelijoita käymään läpi kurssin tuntimonisteet ja miettimään mahdollisia epäselvyyksiä niistä. Näitä kävimme sitten läpi seuraavalla tunnilla ensin pienryhmissä ja lopuksi koko ryhmän kanssa. Lopuilla kurssin tunneilla pyrin selittämään käyttämiäni termejä selvemmin.

Pyrin ottamaan kurssin aikana paljon humoristisia ja vuorovaikutuksellisia harjoitteita, joissa kuitenkin opiskeltiin musiikin peruselementtejä. Ilman niitä toiminta tunneilla olisi voinut olla liian totista. Opiskelijat kiittivät näistä harjoituksista ja kertoivat niiden vapauttavan tunnelmaa ja rentouttavan heitä itseään. Huomasin opiskelijoiden myös oppivan näiden niiden avulla. *Pariharjoitus mursi varmasti myös joitain rajoja, sen verran hauska se oli. Oli kiva seurata nauravia ja onnellisen näköisiä opiskelijoita, jotka muistuttivat pieniä lapsia. Silti jokainen keskittyi kahden tahdin mittaisen fraasin hahmotamiseen ja jokainen myös onnistui siinä. AP*

Osan tunneista päätin keskusteluun koko ryhmän kanssa tai pienryhmissä. Keskustelimme opiskelijoiden musiikin ja liikkeen yhdistämiseen liittyvistä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksista tai asioista, jotka olivat jääneet vaivaamaan. Keskustelut onnistuivat vaihtelevasti. Välillä asiaa ja kommentteja oli paljon, välillä niukasti. Keskustelua käytiin myös tuntien aikana, sillä opetin asioita tai kertasin niitä tekemällä kysymyksiä opiskelijoille. Vaikka usein näin toiminkin, olisin varmasti voinut kysellä vielä enemmän. Kurssin edetessä opiskelijat rohkaistuivat keskustelemaan vapautuneemmin. Keskustelu oli vilkasta

etenkin silloin, kun joku oli äskettäin päässyt kokeilemaan taitojaan opetusharjoittelussa tai sijaisena toimiessaan. Harmittelin kuitenkin jälkikäteen sitä, etten tehnyt keskusteluista tapa, joka olisi toistunut säännöllisesti jokaisella tunnilla. Silloin ihmettelyä ja oppimista olisi tapahtunut vielä enemmän. *Kun joku uskalsi kysyä ensimmäisen kysymyksen, niin sen jälkeen useampikin halusi kommentoida tai tarkentaa asioita.* AP Tutkiva keskustelu tukee oppimista ja ongelmanratkaisua, ja se perustuu yhdessä pohtimiseen ja ongelmien analysointiin (Tynjälä 2002, 156). Oppimista tapahtuu, kun pohdinnan ja arvioinnin avulla tiedostetaan omia ja toisten kokemuksia (Piekkari & Repo-Kaarento 2002).

Ryhmätyöskentelyä kurssilla oli paljon. Koko ryhmän toimintaa oli joka tunnilla ja pienryhmäharjoituksia kymmenellä tunnilla kolmestatoista. Ryhmätyöskentely on parhaimmillaan antoisaa, sillä sen avulla voi oppia muilta ryhmän jäseniltä ja saada palautetta omasta oppimisesta ja osaamisestaan. Ryhmän toimiessa hyvin ja sen jäsenten tukiessa toisiaan, sillä on suuri vaikutus. (Kupias 2004, 75.) Pienryhmäharjoitukset olivat eräs kurssin parhaista opetusmenetelmistä. Opiskelijat nauttivat niistä, ja olin erittäin tyytyväinen siihen, että ryhmän heterogeenisyydestä huolimatta harjoitukset toimivat niin hyvin. Ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytyksenä on hyvät ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot. Nämä taidot ilmenevät toisten näkemysten kunnioittamisena ja kuuntelemisena sekä omien näkemysten arvostamisena ja esilletuomisena. (Kupias 2004, 75.) Myös Orff-pedagogiikan ensisijaisena työmuotona on ryhmätyöskentely. Ryhmässä jokainen voi osallistua opetukseen ja toimintaan lahjakkuuteen ja aikaisempiin kokemuksiin katsomatta. Opettajan on vain löydettävä jokaiselle oppilaalle tehtävä, josta hän suoriutuu. (Frazee 1987, 5-6; Orff 1963, 5.) Hyvin toimivassa ryhmässä jokaiselle löytyy oman lähtötason mukainen tehtävä. Muistutin opiskelijoita joka kerta ryhmissä toimittaessa ottamaan huomioon ryhmän erilaiset jäsenet. Esimerkiksi omaa kehorytmiä ryhmässä suunniteltaessa ja toteuttaessa jokaisen piti pystyä tekemään rytmi. Tai ryhmän tehdessä omaa soitinsovitusta jokaisella ryhmäläisellä oli sellainen rooli, josta he selviytyivät ilman suurempia paineita. *Ryhmätyöt ovat tälle ryhmälle luonnollisia. Kaikki tulevat toimeen kaikkien kanssa. Se on mukava huomata!* AP

Pohdinta ja reflektio jatkui myös opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa. Päiväkirjan kirjoittaminen antaa mahdollisuuden pohtia omaa oppimisprosessia sekä oppimistapoja. Kirjoittaessaan opiskelija samalla kertaa opiskelemaan asioita. Lisäksi oppimispäiväkirjan tar-

koituksena on kannustaa oppijaa pohdintaan ja tiedon soveltamiseen. Oppijalla on mahdollisuus jäsentää tietoa, sillä kirjoittaminen on aktiivista tietorakenteiden käyttöä. Lisäksi oppimispäiväkirja auttaa muodostamaan henkilökohtaisen näkökulman opittuun asiaan.

Olellaisinta on kokemusten kirjaaminen, eikä niinkään päiväkirjan lopputulos. (Kupias 2004, 70; Piekkari & Repo-Kaarento 2002.) Konstruktivistisessa oppimisympäristössä päiväkirjoja käytetään myös arviointimenetelmänä (Tynjälä 2002, 179–180). Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat ovat tärkein tutkimusaineistoni. Suurin osa opiskelijoista oli todella pannostanut kirjoittamiseen, mikä näkyy heidän oppimisprosessien pohdinnassa ja kurssin sisällön ja opetusmenetelmien arvioinnissa. Luin päiväkirjoja nimenomaan kurssin sisältöjen ja opetusmenetelmien näkökulmasta sekä opiskelijoiden kertomien oppimisprosessien ja tapahtumien näkökulmasta.

Demonstraatio eli jonkin idean, taidon tai toimintamallin esittäminen todellisen tilanteen ulkopuolella on parhaimmillaan käytännön taitoja harjoiteltaessa. Sen avulla voidaan konkretisoida opeteltavaa asiaa antamalla siitä havaintoihin perustuva kuva. Lisäksi demonstraatioissa mukana oleva henkilö saa omakohtaisen kokemuksen harjoiteltavasta toiminnasta. (Rink 2006, 100-101; Vuorinen 1999, 89–91.) Demonstraatiot olivat tärkeä osa myös tätä kurssia. Laulujen, soittorytmien ja liikesarjojen opettaminen demonstraation avulla oli luonnollista. Asia konkretisoitui ja selkiintyi opiskelijoille helpommin kuin selittämällä. Musiikin rakenteiden hahmottaminen ja musiikin päälle ennakoiminen vaativat myös hyvän demonstraation, sillä pelkkä selittäminen tuskin olisi selkiyttänyt asiaa opiskelijoille. Lisäksi samat asiat ja taidot olivat havainnoitavissa omassa opetuksessani koko ajan. Tämä onkin Vuorisen (1999, 90–91) mukaan kaikkein vaikuttavin demonstraation muoto.

Soittaminen teknisesti helpoilla soittimilla on yksi tärkeä työtapo Orff-pedagogiikassa. Oppilaita rohkaistaan soittamaan ja improvisoimaan, vaikka aikaisempia kokemuksia ei olisi-kaan. (Orff 1963, 4-6; Orff 1976, 22.) Opiskelijoiden motivaatio sekä soittoharjoitusten tehokkuus yllättivät minut, vaikka tiesin, että rummut ja rytmisoittimet innostavat yleensä kaikkia. Alkukurssin jännityksen hälvettyä jokainen uskalsi soittaa kaikkia tunnilla käytettyjä soittimia. Soittaessa opiskelijat huomasivat tuottavansa ”oikealta kuulostavaa” musiikkia. Moni yllättyi omista taidoistaan, sillä aikaisemmat kokemukset soittamisesta olivat usein negatiivisia. Improvisointi oli osalle aluksi hyvin vaikeaa, sillä opiskelijoilla ei ollut

mitään tietoa siitä, mitä improvisointi tarkoittaa käytännössä. Onneksi ongelma tuli tunnilla esille, ja pystyin selittämään ja demonstroimaan asian.

Toinen opiskelijoita motivoiva työtapa oli kehorytmit. Kehorytmien tarkoituksena on saada rytmit ja melodia esiin omaa kehoa ”soittaen”. Kehorytmeissä haasteena on rytmien muistamisen lisäksi se, millä kehonosalla ääni toteutetaan. Oletin kehorytmien tekemisen olevan liikunnanopiskelijoille helpompaa kuin soittamisen, sillä ajattelin koordinaation ja karkeamotoristen taitojen olevan heille omien liikuntaharrastusten kautta tutumpia kuin hienomotorisempi rytmisoittimien soitto. Kurssin aikana ymmärsin kuitenkin olevani väärässä. Kehorytmien tekeminen edellyttää sekä koordinaatiota, rytmikykyä että rytmien muistamista. Liikunnassa rytmit opitaan yleensä liikkeiden ja kinestesien avulla, kun taas rytmija lyömäsoittimien soittamisessa kyse on rytmien opiskelusta hienomotoristen liikkeiden avulla. Kehorytmien tekemisessä yhdistyvät sekä hieno- että karkeamotoriset taidot ja rytmikyky.

Muita kurssilla käytettyjä Orff-pedagogiikan työtapoja olivat lorut ja laulu. Soitettaessa, kehorytmejä tehdessä tai säkeitä liikkuen hahmottaessa lorut olivat yleensä aina mukana. Lorujen avulla opetus oli sujuvaa, kun eri rytmit ja harjoitukset palautuivat mieleen helposti. Kuitenkaan osaa lorut eivät tuntuneet helpottavan itse soittamisen tai kehorytmien aikana, kun keskittyminen meni itse tekemiseen. Lauluja ei kurssin aikana ollut kovin paljon. Osalle opiskelijoista laulu oli tuskallista. Mieleen tulivat laulukokeet, vaikka tunneilla ei tarvinnutkaan laulaa yksin. Laulut toivat kuitenkin vaihtelua työmuotoihin ja esimerkiksi tanzanialainen laulu koettiin vieraan kielen takia myös motivoivaksi kouluun. Laulua oli kuitenkin sen verran, että joku opiskelija kirjoitti laulaneensa vahingossa innostuessaan mukavasta harjoituksesta ja laulun sanoista huomaamattaan.

Testissäkin tarkasteltua sykkeen ja erityisrytmien yhtäaikaista tekemistä harjoiteltiin kurssilla paljon. Suurin puute harjoittelussa oli kuitenkin hyvin perustavaa laatua oleva virhe, jota en tajunnut koko kurssin aikana. Teetin harjoitusta aina kokonaisuutena, vaikka muissa harjoitteissa ja yleensä opetuksessani paloittelen opeteltavaa asiaa pienempiin osiin. Nyt en kuitenkaan ymmärtänyt tehdä sitä tässä harjoituksessa. Suoritusten ja harjoitusten tekeminen osista kokonaisuuteen on myös Orff-pedagogiikan periaate. Tajusin virheeni kuitenkin vasta aineistoa kurssin jälkeen uudelleen läpikäydessäni, ja asia harmitti todella paljon.



Sisältöjä ja opetusmenetelmiä arvioitiin kurssin aikana opiskelijoiden ja tutkijaopettajan toimesta. Opiskelijat saivat paljon mahdollisuuksia itsearviointiin kurssin aikana kokemuksellisten työtapojen yhteydessä. Harjoitukset antoivat välitöntä palautetta omasta oppimisesta – samoin vertaispalaute pari- ja pienryhmissä toimittaessa. Toisinaan tarkistin opiskelijoilta tunnin lopussa juuri opiskeltujen asioiden selkeyttä ja ymmärrettävyyttä. Opiskelijat olivat usein varovaisia arvioissaan, ja olin tyytyväinen, että suoritin myös kirjallisen kyselyn kurssin puolivälissä. Tässä kyselyssä opiskelijat arvioivat sekä omaa oppimistaan että opetusta ja opeteltavia asioita. Sain arvokasta tietoa, jonka perusteella jatkoin tulevien tuntien suunnittelua. Kurssin lopussa opiskelijat tekivät itsearvioinnin sekä kurssin arvioinnin loppukyselyn muodossa. Eniten sisällön ja opetusmenetelmien sekä musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon oppimisen arviointia ja pohdintaa tapahtui kurssin aikana kirjoitetuissa päiväkirjoissa.

Omaan työskentelyyni kurssin aikana olin melko tyytyväinen. Kuitenkin videoilta toimintaani katsoessani ja opiskelijoiden päiväkirjoja lukiessani huomasin asioita, joita olisi pitänyt tehdä toisin. Osan asioista huomasin tosin vasta analyysivaiheessa, toisella kerralla videoita katsoessani. Olin pettynyt, etten nähnyt joitain perustavaa laatua olevia asioita jo ensimmäisellä kerralla. Onneksi sentään jotain asioita kirkastui jo ensimmäisen katselukierroksen jälkeen, jolloin saatoin muuttaa käsiteltäviä asioita tai käsittelytapaa tarkoituksenmukaisemmaksi. *Olisin voinut kysellä vielä enemmän opiskelijoilta, mitä harjoitteissa tapahtui tai mitä niissä tavoiteltiin. Lisäksi puhuin liikaa – olisin varmasti voinut vähentää.* AP Vaikka kurssin tavoitteet, sisällöt ja opetusmenetelmät olivatkin itselleni selvät ja ennakkoon suunniteltuja, tuli tunneilla eteen yllättäviä tilanteita, joihin piti tai olisi pitänyt reagoida. Omasta vireystasosta riippuen onnistuin välillä tekemään hyviä ratkaisuja ja välillä taas jäi jotain asioita huomaamatta, eikä ratkaisu ollut tavoitteen mukaan paras mahdollinen. *Olin todella väsynyt tunnilla ja siksi moniin asioihin tuli ratkaisuja mieleen jälkikäteen, esimerkiksi olisi pitänyt vähentää tanssin osia, sillä muistamista oli jo liian paljon. Kuitenkin jatkoin ja otin vielä kehorytmit mukaan, MIKSI? AP*

Kurssilla etenin suunnitelmieni pohjalta, mutta tarvittaessa kuitenkin joustin ja kuuntelin ryhmän tarpeita. Yleisesti ottaen olen toteutukseen tyytyväinen. Kuitenkin havaitsin monta asiaa, jotka olisin voinut tehdä myös toisin. Kurssin aikana itselleni täsmentyi se, miten

laaja ja monisyinen musiikin ja liikkeen yhdistämistaito on. Kuten opiskelijoiden tyyppikuvauksissa toin esille, erilaiset ihmiset tarvitsevat tukea erilaisissa asioissa oppiakseen yhdistämistaitoa. Mietin, pitäisikö kurssi järjestää juuri näiden tyyppien mukaisesti. Toisaalta, opiskelijat oppivat myös toisiltaan, jolloin erilaisuus on kurssilla rikkaus. Lisäksi mietin myös kurssin pituutta. Riittääkö yhden opintoviikon kurssi musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon oppimiseen vai pitäisikö kurssin olla pidempi? Tästä kurssista saamani kokemukset toisaalta vakuuttavat minut jatkoa ajatellen, toisaalta antavat pohdinnan aihetta ja kannustavat myös uusiin ja erilaisiin kokeiluihin.

## 10 MUSIIKIN JA LIIKKEEN YHDISTÄMISTÄIDON OPPIMINEN

### 10.1 Opiskelijoiden arvioit musiikin ja liikkeen yhdistämistäidon oppimisesta

Yksi kurssin ydintaidoista oli sykkeen ja erityisrytmin erottaminen musiikista ja liikkeestä sekä niiden tekeminen yhtä aikaa. Sykettä ja erityisrytmejä harjoiteltiin kurssin aikana jatkuvasti eri tavoin, esimerkiksi musiikkia kuunnellen, soittaen, liikkuen, kehorytmein, laulaen ja lorujen avulla. Kun vähitellen sykkeen ja erityisrytmin toistaminen tai omien rytmien improvisointi sykkeen päälle onnistui, koki moni opiskelija palkitsevia hetkiä. Osalle opiskelijoista tehtävä oli kuitenkin kurssin lopussakin vielä liian haasteellinen ja myös pettymyksiä koettiin.

*En ymmärrä miksei se pieni veturi jo ala sujua, erittäin turhauttavaa. (Rami).*

Soittaminen oli monelle uusi ja mieleenpainuva kokemus, ja siitä kirjoitettiin eniten oppimispäiväkirjoissa. Alussa epävarmuus näkyi opiskelijoiden varovaisena soittotyylinä, mutta kokemuksen lisääntyessä rohkeus ja varmuus kasvoivat. Kehittyminen näkyi myös opiskelijoiden rentoutumisena soiton aikana. Osalle opiskelijoista soittaminen oli yksi parhaista asioista kurssilla, sillä se antoi itseluottamusta omiin kykyihin. Soittaminen selkeytti musiikin perusasioita paremmin kuin pelkkä teoriatieto. Innostus ja onnistumisen ilo näkyi hyvin opiskelijoiden kasvoilta leveinä hymyinä. Eräs opiskelija innostui soitosta, kun hän sai positiivisia soittokokemuksia aikaisempien ikävien soittokokemusten tilalle.

*Opin tykkäämään kurssin aikana soittamisesta kai juuri siksi, että kukaan ei ärähtänyt kun tein virheen, niin kuin koulun musiikin tunneilla tapahtui. (Terhi)*

*Oikean musiikin soittaminen antoi todentuntua ja uskoa omiin kykyihin. (Leena).*

*Vihdoinkin sain onnistumisen kokemuksia rytmijutuissa! (Mirka)*

Soittamiseen rinnastettava asia ovat kehorytmit, joissa soittimena käytetään omaa kehoa. Eri kehon osista syntyy erisävyisiä ja -korkuisia ääniä, joilla voidaan jäljitellä esimerkiksi rumpujen ääniä. Harjoittelimmekin välillä erilaisia rytmejä ensin keholla ja sitten soittimilla tai päinvastoin. Kehorytmien käyttö tansseissa oli monelle ahaa-elämys. Pienillä rytmiosioilla saatiin helppoihin tansseihin lisää mielenkiintoa, vaihtelua ja haastettakin. Ke-

horytmit olivat kuitenkin osalle opiskelijalle hankalia koordinaation ja muistamisen takia. Harjoitteluun tarvittiin paljon aikaa.

Kehorytmien keksiminen itse oli opiskelijoiden mielestä motivoivaa. Tällä tavalla opiskelija huomasi pystyvänsä itsekin tuottamaan ja saamaan aikaan toimivia rytmejä. Annoin opiskelijoille tehtäväksi kurssin loppupuolella kirjoittaa ryhmässä keksimänsä rytmi nuotteiksi. Kehorytmien merkintätavan olen oppinut Elina Kivelä-Taskiselta, jonka käyttämässä notaatiomallissa eri kehonosat merkitään nuottiviivastolle eri viivoille. Malli on hyvin looginen, sillä rytmit kirjoitetaan nuottiviivastolle samassa järjestyksessä kuin ne ovat kehossa. Ylimmälle viivalle merkitään taputus, joka on ylimpänä myös periaatteessa kehossa, sitten järjestyksessä alaspäin rinta, etureisi, sivureisi ja alimmalle viivalle jalan tömistys eli askel (liite 2). Opiskelijoiden keksimissä rytmeissä oli käytössä myös muita kehonosia, jotka päätimme yhdessä sijoittaa tiettyjen viivojen väleihin samalla logiikalla kuin aiemmin mainitut kehonosat merkittiin.

Opiskelijoille uusi opetusmenetelmä oli lorujen eli sanarytmien käyttö. Erilaisia rytmejä harjoiteltiin ja palautettiin mieleen sanarytmien avulla. Kokemukset näistäkin olivat hyvin erilaiset. Sanarytmit auttoivat joitakin rytmien muistiin palauttamisessa, mutta niiden ei välttämättä koettu auttavan itse toiminnassa. Toisille sanarytmit olivat helpottava ja nopeuttava tekijä uusien rytmien opettelussa. Eri aika-arvojen hahmottaminen sanarytmien avulla oli hyvin toimiva harjoitus.

*Sanarytmit ovat todella suuri apu rytmien ja nuottien aika-arvojen hahmotuksessa. Niiden avulla pystyy nopeasti ja helposti oppimaan uusia rytmejä. (Tuula)*

Kurssin aikana tunneilla oli teoriaa tekemisen lomassa. Monesti asioita opeteltiin ensin käytännössä ja vasta sitten teoriassa. Yhdistämällä musiikki ja liike, teoria-asiat tulivat tekemisen kautta. Kurssin puolivälissä pidetty tunti musiikkiluokassa oli kuitenkin hyvin tarpeellinen. Koska käytännön tuntien aikana käytin nuottimerkintöjä, enkä aina tietoisesti selittänyt niitä perin pohjin, selkiytyi moni asia opiskelijoille teorialuokalla. Kävimme läpi nuottien aika-arvoja, merkitsemistapoja ja nuottien välisiä suhteita.

Lopputunnista keskityimme musiikkiluokassa eri tanssikomppien ominaisuuksiin, sillä opiskelijat mainitsivat alkukyselyssä tanssikomppien tunnistamisen itselleen vaikeaksi.

Soitin ja tallensin tanssimusiikkia minidiskille etukäteen raiturin avulla. Äänitin jenkan, humpan, valssin ja tangon esimerkkikappaleet raiturille siten, että jokainen soitin (rummut, basso, koskettimet ja kitara) oli kukin omalla raidallaan. Soittaessani kappaleita tunnilla opiskelijoille, pystyin valitsemaan, mitkä soittimet kuuluvat milloinkin. Kävimme läpi niin nuottien kuin ääniesimerkkien avulla tanssikomppien perusmallit. Myös rumpufillit kuuluivat nauhalta hyvin. Keskustelimme siitä, miten eri tanssimusiikkien kompit eroavat toisistaan ja miksi ne kuulostavat erilaisilta. Vaikka tunti oli loppuillaan, käytännön tarpeet lisäsivät erään opiskelijan keskittymistä ja oppimishalua.

*Motivaatio oppimiseen oli korkea, kun oli heti käytännön tilaus oppimiselle. Jos en olisi ryhtynyt seuratanssiohjaajaksi, niin tuskin olisin jaksanut kuunnella niin keskittyneesti. Pikku hiljaa hahmottuu myös se, että musiikin maailma on valtavan laaja. (Mirka)*

*Opin kuuntelemaan musiikkia ihan toisella tavalla. Eivätkä asiat tunnu lainkaan mahdottomilta. (Tapio)*

*Oli mukava kuunnella eri komppien soittimien osuudet erikseen: miten tällaisista asioista voikaan kehittyä kuunneltavaa musiikkia, vaikka kaikki eivät soita samalla tavalla. (Sirpa)*

Kurssin neljännellä tunnilla harjoiteltiin ensimmäistä kertaa liikuntasarjan ohjaamista musiikkiin. Kuuntelimme ensin musiikista sykettä sekä fraasien tunnusmerkkejä, jonka jälkeen harjoitelimme liikkeelle lähettämistä. Jokainen harjoitteli ennakoimista piirissä vaihtuen V-askeleen oikeasta vasempaan tai päinvastoin. Ennakointi tapahtui neljännen tahdin aikana, jolloin yhtä askelta tehtiin neljä kertaa, kahden ”kasin” ajan. Seuraavassa vaiheessa kukin sai harjoitella valitsemansa liikkeen ennakoimista. Myöhemmin harjoiteltiin vielä neljän liikkeen yhdistämistä ja ohjaamista pienryhmissä. Jokainen suunnitteli oman sarjan, jonka ohjasi omalle pienryhmälleen. Ne opiskelijat, joille ennakointi oli jo tutumpaa, harjoittelivat lisäksi kehittelyä. Tässä tavoitteena oli lyhentää toistomääriä siten, että eri askeleista tuli sujuva sarja ilman useita toistoja. Ennakointiharjoitus ja siinä onnistuminen oli monelle yksi huippuhetkestä, sillä tanssin ja aeroobicin ohjaaminen musiikin päälle aikaisemmin nosti monelle kurssilaiselle hikikarpalot otsalle.

*Aerobic sarjan kehittely tuntui ensin täysin absurdilta ajatukselta, mutta siitä kehkeytyikin tunnin toinen kliimaksi. Siis siinä mielessä, että sitä pystyi tekemään, kun aloitettiin tarpeeksi helposta ja tällä tavalla kuin teimme, eli pienissä pätkissä. (Sirpa)*

Tiedon lisääntyminen musiikin rakenteesta sekä askelien ja sarjojen kestoista toivat monelle varmuutta ohjaamiseen. Vaikka kaikki opiskelijat eivät vielä täysin onnistuneet harjoituksessa, he olivat tyytyväisiä saavutuksiinsa ja kaipasivat tällaisia harjoituksia lisää. Lisäksi pienet onnistumisen kokemukset jälleen kerran lisäsivät opiskelijoiden itseluottamusta ja rohkaisivat heitä yrittämään.

Toinen haaste ohjaamisessa musiikin hahmottamisen lisäksi oli opiskelijoiden mielestä sarjojen muistaminen. Kun ohjatessa joutuu keskittymään useampaan asiaan, tehtävä muuttuu vaikeammaksi. Monet opiskelijat kylläkin mainitsivat vaikeuksien johtuvan vähäisestä ohjaamisen harjoittelusta. Sopivien sanojen löytäminen sarjaa ohjatessa on myös aluksi vaikeaa. Kun opiskelija joutuu keskittymään sarjan muistamiseen ja ennakkointiin, musiikin kuuntelu ja muodon hahmottaminen voi olla todella vaikeaa. Taidon puutteesta ja harjoittelun epämiellyttävyydestä huolimatta kaikki kurssilaiset olivat motivoituneita harjoittelemaan ohjaamista.

*Koen aerobic-sarjan ennakkointiharjoituksen kiusallisuudesta huolimatta tärkeäksi. Toisen ohjaaminen omalla äänellä tuntui vieraalta, mutta sen olennaisuus liikunnanopettajan työssä on merkittävä ja motivoi harjoittelemaan. (Leena)*

Vaikka oman oppimisen analysoiminen oli osalle opiskelijoista vaikeaa, he ymmärsivät oppineensa asioita havainnoidessaan musiikkia arkipäivän tilanteissa uudella tavalla. Oppimisessa tärkeintä onkin se, että pystyy hyödyntämään hankkimaansa tietoa uusien ongelmien ratkaisuun (Virta 2002). Opiskelijat alkoivat kiinnittää huomiota esimerkiksi radiossa soiviin kappaleisiin, joista he yrittivät analysoida muotorakennetta. Joku kertoi huomanneensa aerobic-ohjaajan tekemän virheen, hänen aloittaessa uutta liikesarjaa väärästä kohdasta musiikkia. Virheiden huomaaminen toi opiskelijalle itseluottamusta, sillä ennen kurssia hän ei olisi ymmärtänyt ohjaajan edes tehneen virhettä. Vaikka opiskelija ei omien sanojensa mukaan kyennyt itse vielä ohjaamaan ennakoivasti, fraasien ja blokien tunnusmerkkien ymmärtäminen ja ennakkoinnin ajoituksen tiedostaminen osoittivat merkittävää edistymistä musiikin hahmottamisessa. Osalle opiskelijoista muotorakenteiden ja ennakkoinnin oppiminen antoi luottamusta omiin kykyihin, niin, että he uskaltautuivat ohjaamaan toisia opiskelijoita opetusharjoittelussa.

*Huomaan oppineeni musiikin rakenteesta jonkin verran. Uskaltauduin vetämään alkuverryttelyn päätössä omalle ryhmälleni: osasin vaihtaa liikettä kasin välein, tosin 4x8 hahmottamisessa menin välillä sekaisin. Minulle jäi kuitenkin positiivinen fiilis siitä, että pystyin hyödyntämään musiikkia paremmin kuin aikaisemmin! (Päivi)*

Erään opiskelijan kehittyneeseen rytmitajuun ja rytmikykyyn kiinnitti huomiota myös liikuntatieteiden laitoksen voimistelun lehtori. Opiskelija oli erittäin otettu ja kiitollinen lehtorin kommentista, sillä usko omaan kykyihinkin voi olla usein koetuksella onnistumisen kokemuksista huolimatta. Jotkut opiskelijat kirjoittivat päiväkirjassaan, että eivät oikein osaa määritellä, mitä ovat oppineet. Tähän olisi varmasti auttanut se, että olisin antanut tarkempia kriteerejä, joita opiskelija olisi voinut pohtia ja tarkastella.

*Välillä vähän vaikeaa arvioida mitkä treenit tehokkaita tai hyödyllisiä kun ei oikein pysty analysoimaan omaa oppimista. Ei tiedä mistä on ollut hyötyä ja mistä ei. (Vesa)*

Kurssin oppimistavoitteita ajatellen opiskelijaryhmä oli ihanteellinen, sillä kaikilla oli halu ja tarve kehittyä musiikin ja liikunnan yhdistämistaidossa. Vaikka opeteltava asia oli vaikea, motivaatio oppimiseen ja sen kautta varmuuden saaminen tulevaan työhön kannusti opiskelijoita tulemaan kurssille ja ponnistelemaan tavoitteen saavuttamiseksi. Eräs opiskelija pohti motivoinnin ja tunnin aiheiden ja tavoitteiden perustelun merkitystä myös koululiikunnassa.

*Kaikki kurssilla olijat olivat siellä oman tahtonsa vuoksi, mikä selittyy asian tärkeäksi näkemisenä ja sen konkreettisena tekemisenä passiivisen teoria-annin sijaan. Oppi kuin oppi, olisi sen merkitys tärkeää perustella oppilaille, jotta oppiminen olisi mielekästä ja nähtäisiin sen olevan hyödyksi itselle. Varsinkin lapsille ja nuorille koulun tarkoitus ei ole välttämättä selvä. (Leena)*

Eräällä opiskelijalla oli huonoja kokemuksia omasta opettajasta, joka ei omien henkilökohtaisten syiden takia opettanut tanssia ja musiikkiliikuntaa. Koska opiskelija koki tämän puutteena omassa koululiikunnassa, hän halusi itse toimia toisin ja taata tuleville oppilailleen erilaisia kokemuksia ja mahdollisuuksia koululiikunnassa, kuin mitä itse oli saanut tanssikieltesen opettajan takia.

*Itselläni oli tanssikieltesisiä opettajia, eikä musiikkiliikuntaa opetettu. Mielestäni koululiikunnan yksi päätehtävä on luoda onnistumisia mahdollisimman monien lajin*

*puitteissa. Näin kynnys liikunnan jatkamiseen kouluelämän jälkeen madaltuu huomattavasti ja liikunnallisen elämäntavan muodostumisen todennäköisyys kasvaa. (Rami)*

## 10.2 Arviot tutkijaopettajana musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon oppimisesta

Itse arvioin opiskelijoiden oppimista havainnoimalla harjoitusten kulkua tunnin aikana ja videonauhoilta. Tunneilla pyrin olemaan eri harjoituksissa mukana kiertämällä esimerkiksi pari- ja ryhmäharjoituksissa opiskelijoiden luona. Tällöin opiskelijoilla oli mahdollisuus pyytää apuani tai kysyä ja tarkentaa tehtävää, mikäli siinä oli jotain epäselvää. Videolta arvioin opiskelijoiden taitoja testin osalta. Lisäksi tein havaintoja yksittäisten opiskelijoiden kohdalta, kun kävin tunteja läpi ennen seuraavaa opetuskertaa.

Musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon oppiminen on monimutkainen prosessi. Jokainen oppija on erilainen, ja kukin tarvitsee erimittaisen ajan omaksuakseen taitoja. Siksi myös oppimisen arviointi oli haasteellista. Kun huomasin, että joku opiskelijoista ei pystynyt keskittymään harjoitteluun tunnilla, vaan tuskastui epäonnistumisten takia, annoin toisinaan kyseisen harjoituksen kotitehtäväksi. Seuraavalla tunnilla sama harjoitus tehtiin uudestaan, ja se sujui yleensä paremmin. Kun paine onnistumisesta poistettiin ja opiskelijalle annettiin mahdollisuus harjoitella omalla tavalla ja tempolla, onnistumisia tapahtui. Tästä opiskelijat kiittivät päiväkirjoissaan.

Vaikka syke on kaiken liikkeen ja musiikin perusta, sen hahmottaminen ja tiedostaminen eivät välttämättä ole kaikille selvää. Tämä taito kuitenkin kehittyi kaikilla kurssin aikana. Kurssilla oli paljon harjoitteita, jossa painotin sykkeen merkitystä ja kehotin opiskelijoita miettimään ja tiedostamaan sykettä suhteessa muuhun tekemiseen. Asian tiedostaminen ja huomioiminen auttoi monia opiskelijoita ymmärtämään ja löytämään sykkeen niin musiikista kuin liikkeestä. Sen lisäksi moni ymmärsi, miten syke suhteutetaan erityisrytmeihin. Kaikki eivät kuitenkaan tähän pystyneet. *Syke tai sen hahmottaminen tuntuu kehittyneen kaikilla. Ennestään se oli hankalaa tunnistaa joillekin, mutta nyt opiskelijat ovat oppineet tekemään yhtä aikaa monta asiaa, jolloin sykkeen pitäminen, ajatteleminen ja jopa toistaminen samaan aikaan muiden asioiden kanssa onnistuu. Ei tosin vielä kaikilla. AP* Sykkeen ja erityisrytmin yhtä aikasta tekemistä harjoiteltiin paljon. Kurssin puolesta välissä, musiikkiluokassa pidetyllä tunnilla ymmärsin opiskelijoiden kehittyneen. *Tällä tunnilla*



*huomasin, että porukka on oppinut sykkeen ja erityisrytmin tekemistä yhtä aikaa. Olin iloinen ja kerroin sen myös ääneen. Opiskelijat kommentoivat samoin. Heidän mielestään se on jo helpompaa kuin ensimmäisellä kerralla. AP*

Koska soitimme paljon kurssin aikana, opiskelijat kehittyivät siinä huomattavasti. Opiskelijoiden motivaation ja tarkkaavaisuuden ansioista rytmien opettelu ja soittaminen sujui mukavasti. Apuna olivat myös ryhmän kokeneemmat opiskelijat, jotka olivat vähemmän soittaneiden tukena silloin, kun itse autoin jotain toista opiskelijaa. Soittamisessa edistymisen näkyi opiskelijoiden rentoutumisena, rytmien muistamisena ja hymyn pilkahduksina kasvoilla soiton aikana. Lisäksi se, että saatoimme nopeuttaa tempoa ja ottaa mukaan voimavaihteluja, kertoi opiskelijoiden kehittymisestä. Tämä ei olisi onnistunut ensimmäisessä soittoharjoituksessa.

Musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa harjoiteltaessa lähtötasoltaan heikommat opiskelijat eivät yltäneet samaan, mihin jo aikaisempaa kokemusta omaavat opiskelijat pääsivät. Esimerkiksi liikkeen sujuva ennakointi oli monelle tämän kurssin opiskelijalle vielä liian suuri tavoite, kun musiikin kuunteleminen ja hahmottaminen vaati kaiken keskittymisen. Ennakoinnin vaikeuteen liittyvät myös vaikeudet muistamisessa, ja lähes kaikille opiskelijoille se olikin hankalaa. Tämä ongelma koski liikesarjojen muistamisen lisäksi myös rytmien muistamista.

Oppimisen kannalta kurssin tuntien ajankohta ei ollut paras mahdollinen aika opiskella asiaa, joka on vaikea ja jännittäväkin. Perjantain viimeisellä tunnilla näkyi monesti opiskelijoiden väsymys viikon työstä. Onneksi kuitenkin viimeistään tunnin aikana mahdollinen motivaation puute, jännitys ja innostumattomuus hävisivät. Etenkin loppukurssia kohti edetessä opiskelijat eivät enää jännittäneet tunteja tai omaa taitotasoaan, mikä helpotti heidän tilannettaan. Opiskelijoiden ohella olin itsekin usein väsynyt tunnille mennessä, mutta lähes aina virkistyin tunnin aikana. Saimme siis energiaa toinen toisiltamme, ja tunnilta lähti yleensä joukko tyytyväisiä opiskelijoita ja opettaja viikonlopun viettoon.

Tunti musiikkiluokassa koetteli monen keskittymiskykyä, sillä se oli poikkeuksellisesti illalla klo 18–20. Olin varautunut väsymykseen ja aloitimme tunnin rentoutumalla ja kuuntelemalla musiikkia. Yritin myös kannustaa opiskelijoita eräällä luennolla kuulemallani aja-

tuksella: *Kaiken voi kääntää hyväksi: Vaikka on myöhäinen ilta ja takana on raskas päivä, niin yritetään ajatella positiivisesti – ehkä opimme tänään vielä jotain.* AP Opiskelijat yrittivät todella olla mukana, mutta luentotyypissä opetuksessa väsymys vähentää oppimisen intoa huomattavasti. Tämän huomattessani otin välillä harjoituksia, jossa aktivoin opiskelijoita. Esimerkiksi teimme sykettä ja erityisrytmiä ensin istuen ja sen jälkeen seisten. Ryhmä aktivoitui kovasti ja oli hieno huomata, että he ovat kehittyneet tässä asiassa. Lopputunnilla opeteltiin tunnistamaan tanssimusiikkien komppeja. Tämä oli osalle helppoa asiaa, mutta moni oppi musiikista nimenomaan tällä tunnilla paljon.

Liikkeiden rytmittämisessä oli havaittavissa kehittymistä. Opiskelijat, jotka eivät olleet aiemmin saaneet onnistumisen kokemuksia, pystyivät tunnilla rytmittämään tekemäämme afrotanssi-sarjaa melko sujuvasti. Tosin ongelmiakin oli. Sopivien sanojen löytäminen liikkeiden päälle on välillä hankalaa. Lisäksi on päätettävä, mitä kertoo, koska kaikkia liikkeitä ei voi kuvata sanoilla. Tämä ongelma tuli esille sarjan sellaisessa kohdassa, jossa oli paljon liikkeitä peräkkäin. *Nopeissa kohdissa meinasivat osalla opiskelijoista ideat loppua siitä, miten sanotaan kaikki sarjan askeleet. Kun neuvoin lyhentämään ohjeita tai kertomaan niistä vain osan, asia selvisi monelle. Seurasin opiskelijaa hänen ohjatessa liikkeitä, ja ohjeet ja rytmitykset tulivat ihan kohdalleen.* AP

Musiikin muotorakenteen hahmottamisessa on kyse kuulohavainnon syntymisestä ja käsittelemisestä. Kuulohavainnon syntyyn liittyvät Ahosen (2004, 29) mukaan aistitoimintojen lisäksi kuulemisen kokemukset ja harjaantuminen. Musiikkia kuunnellessa kuulijalla on odotuksia siitä, miten musiikki jatkuu. Jotta näitä odotuksia voidaan kehittää, vaaditaan musiikin piirteisiin suuntaamista ja musiikillisiin tapahtumiin paneutumista. Kuulijan aikaisemmat kokemukset musiikista vaikuttavat siihen, miten hän pystyy konstruoimaan sävellystä mielessään. Eli musiikin havaitseminen on musiikin tulkitsemista oman, siihen saakka omaksutun kognitiivisen struktuurin välityksellä (Ahonen 2000.) Suurin osa opiskelijoista ei ollut juurikaan perehtynyt musiikin muotorakenteiden hahmottamiseen aikaisemmin, mikä näkyi epävarmuutena liikkeiden ohjaamisessa.

Tämän vuoksi opiskelijoiden edistymistä oli hankala arvioida. Kokonaisvaltaista kuvaan opiskelijoiden edistymisestä on edelleen hankala saada, sillä musiikkien selkeys vaihtelee. Näin musiikin hahmottamisen helppous tai vaikeus vaihtelee kappaleen mukaan. Siksi

opiskelijoiden onnistumisia näkyi tunnilla vaihtelevasti. Eräällä tunnilla yllätyin positiivisesti kurssin vähemmän kokemusta omaavan opiskelijan harjoittelusta. Opiskelija harjoitelti omaa liikesarjaa musiikkiin, mutta ilmeisesti unohti seuraavan liikkeen, jolloin hän jäi jälkeä musiikista. Muistettuaan seuraavat liikkeet, hän osasi lähteä oikeaan aikaan uudestaan liikkeelle. *Yllätyin iloisesti, kun opiskelija sai musiikista kiinni tiputtuaan kesken sarjan. Ilmeisesti hän on oppinut kuulemaan ja hahmottamaan ”kaseja” musiikista. AP* Myös silloin näkyi onnistumisia, kun opiskelija oli valmistellut ja opetellut sarjan hyvin ja miettinyt tarkkaan, miten ohjaa seuraavan liikkeen. Tämä onkin sujuvan ohjaamisen edellytys.

### 10.2.1 Oppimistulokset testin mukaan

Vaikka tutkimukseni on laadullista tutkimusta, otin mukaan myös yhden määrällisen mittarin. Ilmoitin testistä opiskelijoille kurssin ensimmäisellä tunnilla, mikä aiheutti osassa negatiivisia reaktioita. Yritin kuitenkin kannustaa opiskelijoita painottaen, että testi tehdään tutkimukseni takia, eikä testillä ole mitään vaikutusta kurssin suorittamiseen. Kerroin myös, että kurssin aikana harjoitellaan kyseisiä asioita, jolloin he myös itse pystyvät arvioimaan kehittymistään tässä yhdessä osa-alueessa. Painotin opiskelijoille, että testissä mitattavat asiat ovat vain pieni osa-alue musiikin laajalla kentällä, eikä sen perusteella voida arvioida kenenkään oppimismahdollisuuksia tai -kykyjä. Vaikka osalla oli suorituspaineita ja ikäviä tuntemuksia alkutestistä, he suhtautuivat siihen positiivisesti.

Kurssin alussa, keskivaiheilla ja lopussa tehdyllä testillä halusin siis saada selville, kuinka opiskelijat edistyvät rytmin hahmottamisessa ja toistamisessa. Päädyin ottamaan testin mukaan, koska näitä taitoja on vaikea arvioida itse. Lisäksi halusin tarkastella opiskelijoiden omia arvioita testissä onnistumisesta varsinaisiin pisteisiin. Testi sisälsi kaksi osiota (liite 4). Ensimmäisessä osiossa halusin arvioida sykkeen ja erityisrytmin yhdenaikaista tekemistä. Valitsin tämän testin sen vuoksi, että musiikkiin liikuttaessa ja musiikkia kuunnellessa pitää pystyä hahmottamaan musiikista sekä syke että erityisrytmit. Sykettä ja erityisrytmiä yhtä aikaa tehtäessä on hahmotettava nämä kaksi asiaa ja myös pystyttävä keskittymään erityisrytmin tekemiseen. Tällöin sykkeen tekeminen on oltava niin luontevaa, ettei sitä tarvitse ajatella. Samoin pitäisi tapahtua musiikkia kuunnellessa. Sykkeeseen ei silloin tarvitse kiinnittää huomiota, vaan sen tiedostaa ilman suurempaa keskittymistä. Tätä harjoitelimme kaikki yhdessä. Sen jälkeen opiskelijat suorittivat osion kolmessa ryhmässä.

Toinen testin osio oli taputus- ja kehorytmin toistaminen. Tätä tehtävää ei harjoiteltu, vaan kukin opiskelija tuli yksitellen saliin, jossa taputin rytmin vain yhden kerran ja opiskelija toisti rytmin heti perässä. Rytmejä oli kolme, joista yksi oli tahdin ja kaksi kahden tahdin mittaista rytmiä. Rytmin toistoa testataan monissa musikaalisuustesteissä, joista esimerkiksi Suomessa paljon käytetty professori Kai Karman kehittämä musikaalisuustesti. Tällaisissa toistamiseen perustuvissa testeissä mitataan yksilön kykyä oppia kuulemansa perusteella, esimerkiksi kykyä toistaa säveliä, intervaleja tai kuten tässä testissä, rytmejä. (Karman 1986, 60–67). Musikaalisuustestejä on kuitenkin kritisoitu paljon, sillä epäonnistuminen aiheuttaa vahinkoa testattavan musiikilliselle minäkuvalle (Laine 2005). Siksi halusin opiskelijoiden tietävän, että testi oli vain pieni osa kurssia, eikä ole järkevää tarkastella vain sen tuloksia, vaan laajasti koko kurssilla koettuja asioita ja oppimistilanteita. Perinteisen rytmin toistotestin lisäksi halusin sisällyttää testiin myös oman version rytmin toistotestistä, eli kehorytmin toiston. Tässä testissä pelkän rytmin kuuntelemisen lisäksi rytmistä piti hahmottaa eri kehonosat, eli eri sävyt ja äänenkorkeudet. Ajattelin tämän olevan helpompi osio kuin taputusrytmin toisto, sillä rytmit olivat täysin samat kuin taputtaen tehdyt rytmit. Lisäksi eri kehonosista kuuluu erikorkuisia ääniä, joiden mukaan oletin muistamisen olevan helpompaa. Näin ei kuitenkaan ollut.

Alkutestin ensimmäisessä osiossa, jossa sykettä ja erityisrytmiä tehtiin samanaikaisesti, 13 opiskelijaa (n=15) sijoittui heikoimpaan luokkaan. Kaksitoista heistä ei saanut yhtään taktia oikein tai onnistui yhdessä tahdissa. Yksi tähän luokkaan sijoittunut opiskelija sai melkein puolet oikein, mutta sijoittui silti heikoimpaan luokkaan. Vain kaksi opiskelijaa, joilla oli aikaisempia kokemuksia ja harrastuksia musiikissa onnistui jo alkutestissä hyvin. Toinen heistä sai kaikki tahdit oikein ja toinen epäonnistui vain kahdessa tahdissa. Välitestissä lähes kaikki opiskelijat paransivat tulostaan. Vain kolmella opiskelijalla suoritus pysyi samana. Lopputestissä kuusi opiskelijaa onnistui osiossa täydellisesti, loput eivät pystyneet enää parantamaan suoritustaan. Kahdella opiskelijalla testitulokset ei parantunut missään vaiheessa. Sykkeen ja erityisrytmin tekeminen yhtä aikaa koettiin vaikeaksi ja myös epämiellyttäväksi sen aiheuttamaan paineen takia. Toisaalta opiskelijat ymmärsivät tarkoituksen ja luottivat oppivansa asioita kurssin aikana. Opiskelijoilla oli hyvin realistinen kuva onnistumisestaan tässä testiosiossa. Tulosten mukaan tässä osiossa tapahtui paljon edistystä. Tulokset kertovat tunneilla harjoitellun taidon kehittymisestä, mutta ne eivät kuitenkaan kerro tai ennusta sitä, kuinka paljon opiskelijat ovat kehittyneet musiikin ja liikkeen yhdistämisen

taidossa kokonaisuudessaan. Koska sykkeen ja erityisrytmin yhtäaikainen tekeminen vaatii kahden eri rytmin hahmottamista ja tuottamista yhtä aikaa, tässä taidossa kehittyminen helpottaa kuitenkin musiikin hahmottamista.

Testin toinen osio, eli rytmin toisto, tuntui monesta yhtä hankalalta kurssin alussa ja lopussa. Tämä johtuu varmasti ainakin siitä, että sitä ei harjoiteltu sellaisenaan kurssin aikana. Vaikka tuntien aikana toistettiin niin kehorytmejä, lorurytmejä kuin soittorytmejä, ne eivät vastanneet testin tilannetta. Tunneilla rytmejä harjoiteltiin paljon ja pienissä osissa, jolloin oppiminen ja muistaminen oli helpompaa. Testissä opiskelijat eivät myöskään pystyneet itse arvioimaan suoritustaan, sillä rytmejä ei kerrottu heille etukäteen. Siksi monellakaan opiskelijalla ei ollut tästä osiosta yhtä realistisia käsityksiä omasta menestymisestään kuin ensimmäisestä osiosta. Opiskelijoiden suoritukset toisessa osiossa vaihtelivat hyvin paljon. Ensimmäiseen osioon verrattuna tulokset olivat hyvin erilaisia. Koko opiskelijaryhmästä kehitystä tapahtui kahdeksalla viidestätoista opiskelijasta. Yhden opiskelijan tulos loppu-testin tästä osiosta puuttuu, sillä nauhoitin sen päälle toisen testin. Tämä harmitti todella paljon, sillä en pystynyt mitenkään arvioimaan tätä osiota myöhemmin.

Rytmitestin tulokset eivät tukeneet kaikkia oppimiskokemuksia, joita opiskelijat kokivat saaneensa kurssin aikana. Osa opiskelijoista menestyi testeissä paremmin, kuin miten hän itse koki menestyneensä ja miten minä tutkijana arvioin hänen oppineen musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa. Osalla tulokset taas olivat päinvastaiset. Rytmin toistotestiin vaikuttaa Karman (1986, 83) mukaan se, että äänellisen materiaalin tuottamisen ja tajuamisen välillä on ero. Vaikka testattava ei kykenisi taputtamaan annettua rytmiä, se ei tarkoita, että hän ei olisi tajunnut itse rytmiä, tai että hänellä on huono rytmitaju. On todettu, että tuottamistapa vaikuttaa suuresti siihen, saadaanko mielletty kuvio kuuluville. Hankalimmaksi on osoittautunut raajojen suurten lihasten tarkkaa käyttöä vaativa rytmin seuraaminen tai toisto. Tässä tutkimuksessa erityisesti testin toisen osion kehorytmit vaativat suurten lihasten hallintaa, mikä vaikutti muistamisen ohella opiskelijoiden suorituksiin. Jotta testi olisi ollut opiskelijoiden kokemuksista tukeva, se olisi pitänyt suorittaa toisella tavalla. Esimerkiksi siten, että opiskelijan olisi pitänyt vastata tutkijaopettajan rytmiin omalla, yhtä pitkällä improvisoidulla rytmillä. Tällöin olisi selvitetty rytmi- ja ilmaisuliikunnassa tärkeää fraasin hahmottamistaitoa ja oman rytmin tuottamista, eikä niinkään tietyn rytmin muista-

mista. Ajatus testien muuttamisesta tai pois jättämisestä vahvistui erään opiskelijan päiväkirjan pohdinnan seurauksena.

*”Onko minulla oikeus kutsua itseäni musiikillisesti lahjakkaaksi tai ihan vaan musiikilliseksi, vaikka en nuoteista osaakaan soittaa tai diktaatit eivät täydellisesti siirrykkään kuuleman perusteella paperille? Kuitenkin tunne, kuinka veressäni virtaa rytmi ja kuinka musiikki vie mukanaan liikkeenä tai herkistymisenä. En vain täytyä niitä virallisia odotuksia taitotasoltani, joita yleensä musiikillisen ihmisen käsitetään taitavan!” (Leena)*

### 10.2.2 Ilmapiirin vaikutus oppimiseen

Stipekin (1996, 85) mukaan opettajalla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa positiivisesti oppilaan opiskelumotivaatioon, koska siihen vaikuttavat opiskelutilanteet, opiskeltava aine ja opiskelutehtävien merkitys oppilaalle. Oman ihmis- ja oppimiskäsitykseni mukaisesti halusin tunneille hyvän ja sallivan ilmapiirin, jossa oppiminen olisi mahdollista. Opettajakokemuksen myötä olen vakuuttunut kannustavan ja positiivisen ilmapiirin merkityksestä. Tutustuttuani lisäksi alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin nämä käsitykset ovat vahvistuneet entisestään (ks. Anttila 2000; Klemola 2003; Kosonen 1996; Numminen 2005). Toisaalta olen myös tietoinen, että vaikka opettajalla on suuri merkitys, hän ei kuitenkaan voi vaikuttaa omalla toiminnallaan kaikkiin oppilaidensa motivaatiotekijöihin, koska taustalla voi olla kielteisiä uskomuksia, arvokäsityksiä, asenteita tai emotionaalisia ja sosiaalisia häiriötekijöitä (Anttila & Juvonen 2002, 118).

Kurssin opiskelijoilla olikin taustalla monia asioita, jotka vaikuttivat esimerkiksi itseluottamukseen ja opiskelumotivaatioon. Opiskelijat kertoivat aikaisemmista negatiivisista kokemuksista tai epäonnistumisista. Osa koki tulleen leimatuksi jo ala-asteella rytmijuttomaksi tai nuotin vierestä laulajaksi. Nämä kokemukset ja mieleen jääneet lausahdukset vaikuttivat myös heidän itselleen kurssille asettamiinsa tavoitteisiin. Opiskelijat halusivat saada positiivisia kokemuksia, niin että käsitykset omasta osaamattomuudesta muuttuisivat. Alkukyselyissä kävi myös ilmi usean opiskelijan kohdalla, että epäonnistumisen pelko ja häpeä omasta taidottomuudesta musiikin käytössä ovat esteenä tulevassa ammatissa rytmi- ja ilmaisuliikunnan opettamiselle. Tämän vuoksi onnistumisen kokemukset ja edelleen itseluottamuksen kohottaminen olivat monella kurssin päätavoitteena.

Anttilan ja Juvosen (2002, 118) mukaan mielekkään opiskelun välttämätön edellytys on myönteinen ilmapiiri. Opettajan on pyrittävä luomaan jokaiseen oppilaaseen inhimillinen ja myönteinen vuorovaikutussuhde ja kunnioitettava häntä ihmisenä ja yksilönä. Koin onnistuvani melko hyvin vuorovaikutussuhteiden luomisessa, sillä ryhmässä oli vain 15 opiskelijaa. Näin jokaisen huomioiminen onnistui helpommin kuin esimerkiksi tavallisessa koululuokassa, jossa on usein 25–35 oppilasta. Kuuntelemisesta ja opiskelijoiden huomioimisesta sainkin suoraa palautetta heidän päiväkirjoistaan. Toisaalta koin ilmapiirin luomisen ja vuorovaikutuksen opiskelijoiden kanssa helpoksi, koska myös opiskelijat olivat motivoituneita panostamaan ilmapiirin turvallisuuteen. Jokainen halusi harjoitella ilman paineita.

Ilmapiiri muodostui turvalliseksi ja ymmärtäväksi melko helposti. Vaikka opiskelijat olivat eri vuosikursseilta, heitä yhdisti samankaltainen tarve oppia asioita sekä samanlaiset pelot epäonnistumisesta ja noloista tilanteista. Opiskelijoiden päiväkirjoissa oli paljon kirjoituksia ryhmähengestä ja hyvästä ilmapiiristä. Hyväksyntä ja kannustaminen korostuivat etenkin niiden opiskelijoiden kirjoituksissa, jotka tunsivat eniten epävarmuutta kurssin asioissa. Ryhmän ilmapiiriä ja kannustamista käsitteli suurin osa (12/15) opiskelijoista. Koska opiskelijat eivät kaikki tunteneet aiemmin toisiaan, tutustumisleikit ja -harjoitukset olivat tärkeitä. Tutustuttuaan toisiinsa opiskelijat huomasivat, että he eivät ole yksin epävarmuutensa kanssa. Kaikilla on omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Siksi virheiden tekeminen ei enää tuntunut pelottavalta, vaan kukin saattoi yrittää ja erehtyä rauhallisin mielin.

*Onneksi muutkin ryhmässä vaikuttivat samanlaisilta tumpuloilta (ei kaikki, mutta suurin osa). Mukavampaa, kun kaikki on vähän samalla tasolla. (Kirsi)*

*Pystyin turvallisin mielin harjoittelemaan, koska ei haitannut vaikka tekikin virheitä. (Terhi).*

Hyvää ja turvallista ilmapiiriä tukivat myös pari- ja pienryhmäharjoitteet. Opiskelijat harjoittelivat paljon eri ryhmissä tai eri parin kanssa, jolloin he tutustuivat kaikkiin ryhmäläisiinsä. Pari- ja pienryhmäharjoitukset helpottivat suorituspaineita ja mahdollistivat opiskelijoiden harjoittelun omien kykyjen mukaisesti. Luottamus toisiin kasvoi, ja he uskalsivat yrittää rohkeammin. Luottamus sai aikaan myös sen, että opiskelijat rentoutuivat. Tekemiseen ei suhtauduttu liian vakavasti ja omille virheille uskallettiin nauraa. Rentoutta lisäsivät myös humoristiset harjoitukset, joissa opiskelijan sanoin ”sai olla taas lapsi”.

Oppimisen perustana ovat Raulamon (1992) mukaan elämykset, jotka ovat oppimisen kannalta välttämättömiä. Kun opittuun asiaan liittyy jokin vahva elämys, se tukee muistia. Elämykset ovat luonteeltaan positiivisia tai negatiivisia. Positiiviset elämykset voivat kehittää, kannustaa, innostaa ja rohkaista, kun taas negatiiviset elämykset masentavat, järkyttävät mieltä tai vievät eettisesti väärään. Jännitys ja pelko ovat esteenä positiivisten elämysten kokemiselle ja siksi turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luominen on erittäin tärkeää, jotta oppimista voi tapahtua. Kun ilmapiiri on hyvä, virheiden tekeminen ei pelota, vaan oppilas hyväksyy ne ja oppii niistä. Hyvä ilmapiiri parantaa motivaatiota, mutta toisaalta kiireellä voidaan myös pilata hyvinkin motivaatio. Jos tunnilla edetään liian nopeasti tai ei kerrata tarpeeksi, motivaatio laskee. (Raulamo 1992.) Opiskelijoilla oli kokemuksia kiireen vaikutuksesta motivaatioon aikaisemmilta liikuntakursseilta ja koulun liikuntatunneilta. Näillä tunneilla opiskelijan motivaatio laski opettajan kiirehtiessä uuteen sarjaan tai harjoitukseen, vaikka opiskelija ei ollut ehtinyt oppia edellistikään. Itse saman asian kokeneena pyrin välttämään tällaisia tilanteita ja siinä myös opiskelijoiden mukaan onnistuin.

Oppiakseen tehokkaasti opetuksen tai opittavan asian vaikeustaso täytyy olla opiskelijalle sopiva tai muuten hänen tavoitteisiinsa ja tarpeisiinsa sopiva. Opetuksen sisällön pitäisi olla näitä tarpeita tukeva ja mahdollisimman kattava. Lisäksi opetuksessa pitäisi olla paljon mahdollisuuksia onnistua ja kehittyä. Jotta edellä mainittu tavoite voisi toteutua, on opettajan oltava herkkä aistimaan opiskelijoita ja heidän tarpeitaan ja kehitettävä niihin sopivia harjoituksia. Ilman onnistumista ja kehittymistä opiskelija voi hämmentyä ja turhautua. (Brophy & Good 1986.) Kurssilla onnistumisen elämyksiä tuli runsaasti. Toki epäonnistumisia ja turhautumisiakin oli kurssin aikana, mutta enemmän opiskelijat kirjoittivat oppimisestaan ja onnistumisestaan. Nämä kokemukset oli aistittavissa myös opiskelijoista ja nähtävissä heidän kasvoistaan. Vaikka innostuneisuuden on todettu olevan yhteydessä enemmän affektiivisiin kuin kognitiivisiin tuloksiin, on innostus etenkin vanhemmilla oppilailla yhteydessä saavutuksiin (Brophy & Good 1986). Vaikka näin onkin, olisi minun pitänyt eriyttää opetusta vielä useammin, niin että jokainen olisi saanut omaa tasoaan vastaavia haasteita enemmän.

Vaikeustasoon liittyy myös etenemisnopeus kurssin asioissa. Vaikka opiskeltavat asiat ovat haastavia, opiskelija jaksaa harjoitella, kunhan ei edetä liian nopeasti seuraavaan harjoit-



teeseen. Koska moni opiskelija oli kokenut juuri tämän ongelmaksi rytmii- ja ilmaisulii-  
kunnan tunneilla, kiinnitin todella huomiota rauhalliseen etenemisnopeuteen. Tarpeen vaa-  
tiessa opeteltavia asioita ja taitoja kerrattiin paljon joko tunnin aikana tai seuraavilla tun-  
neilla. Lisäksi harjoitteissa edettiin pala kerrallaan ja hitaammassa tempossa kuin monilla  
muilla kursseilla. Kyselin toisinaan tuntien aikana opiskelijoilta, haluavatko he kerrata vai  
mennä asioissa eteenpäin. Yleensä he myös uskalsivat sanoa mielipiteensä. Sopivan ete-  
nemistempon takia opiskelijoiden motivaatio harjoitteluun pysyikin korkealla.

Opiskelijat auttoivat toisiaan myös tuntien ulkopuolella esimerkiksi oppimistehtävissä tai  
sarjan ohjausharjoittelussa. Olin erittäin iloinen opiskelijoiden empaattisesta suhtautumi-  
sesta ryhmän toisiin jäseniin ja valmiudesta antaa apua niissä asioissa, joissa he itse olivat  
varmempia kuin joku toinen. Lisäksi ryhmän kaksi opiskelijaa, joilla oli enemmän aiempia  
kokemuksia ja harrastuksia, loivat omalla kannustavalla ja ymmärtävällä olemuksellaan  
turvallista ilmapiiriä. Vaikka heille moni asia olikin selvä, he eivät tuoneet sitä esille, vaan  
tarpeen vaatiessa auttoivat muita ryhmäläisiä.

## 11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään metodikirjallisuudessa yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Koska nämä käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä, niitä on kritisoitu paljon laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Osa soveltaa perinteisiä käsitteitä mahdollisuuksien mukaan laadulliseen tutkimukseen, ja toiset ovat kehitelleet vanhoille termeille uusia sisältöjä. Osa taas on hylännyt vanhat termit ja ottanut käyttöön kokonaan uudet. Termeillä ei sinänsä ole merkitystä, vaan tärkeintä on niille määritelty sisältö. (Eskola & Suoranta 2000, 211.)

Lincoln ja Cuba (1985, 300–327) määrittelevät luotettavuuden osatekijöiksi vastaavuuden ja siirrettävyyden käsitteet. Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen ilmiöstä antama kuva vastaa alkuperäistä ilmiötä. Tutkimuksen vastaavuuteen Lincolnin ja Cuban (1985, 301–302) mukaan vaikuttaa myös se aika, jonka tutkija kohderyhmän kanssa käyttää. Tutkijan edellytykset oikeisiin johtopäätöksiin ovat paremmat, mikäli aika tutkimuskohteen kanssa on suhteellisen pitkä. Tämä tutkimus kesti vain yhden lukukauden (26 tuntia) ajan. Vaikka tunsin suurimman osan opiskelijoista useamman vuoden ajalta, olisi pidempi kurssi lisännyt varmasti tutkimukseni luotettavuutta. Siirrettävyydellä taas tarkoitetaan tulosten sovellettavuutta toiseen ympäristöön. Siirrettävyys riippuu tutkimusympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. (Lincoln & Cuba 1985, 316.) Eskolan ja Suorannan (2000, 210–212) mukaan siirrettävyydellä tarkoitetaan yleistystä tietyin ehdoin. Jotta tutkimustulosten siirrettävyyttä voitaisiin arvioida, on tutkijan kuvattava aineistoaan ja tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkasti (Tynjälä 1991.) Tähän olen pyrkinyt kirjoittaessani tutkimukseni kulkua aiemmissa luvuissa. Siirrettävyyden lisäksi Eskolan ja Suorannan (2000, 210–212) luotettavuuden määritelmiin kuuluvat termit uskottavuus, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, onko tutkijan onnistunut käsitteellistämään ja tulkitsemaan aineistoa siten, että se vastaa tutkittavien käsityksiä. Varmuudella tarkoitetaan tutkijan ennako-oletusten huomioimista ja vahvistuvuudella puolestaan sitä, kun tutkimustulokset saavat tukea toisista saman alan tutkimuksista.

Seuraavissa luvuissa käsittelen koko tutkimusprosessin luotettavuutta edellä mainittujen luotettavuuskäsitteiden avulla. Päädyin tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta seuraavista näkökulmista: 1) subjektiviteetin, 2) aineiston keruun, analyysin ja tulkinnan, 3) tutkimusraportin sekä 4) tutkimuksen siirrettävyyden näkökulmasta. Tämä jaottelu perustuu Huovisen (2000, 231–236) laadullisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen kirjallisuudesta tekemään synteisiin.

### 11.1 Subjektiviteetti

Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen kriteeri luotettavuudelle on tutkija itse ja tällöin arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2000, 210). Vaikka laadullista tutkimusta pidetään subjektiivisena tapana tuottaa tietoa, ei tutkimuksen määrittäminen täysin subjektiiviseksi ole kuitenkaan järkevää. Kun tutkija on tietoinen omasta subjektiivisuudestaan ja kirjoittaa sen auki, tutkimuksen varmuus lisääntyy. Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy siis subjektiivisuuden tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 2000, 17–21; Heikkinen & Jyrkämä 1999.)

Jotta lukija voisi seurata tulkintojani, olen kirjoittanut omat esioletukseni ja ajatteluuni vaikuttavat tekijät auki (liite 1). Tästä huolimatta en ole itse välttämättä tiedostanut kaikkea. Omat kokemukseni vuosien varrelta ovat muokanneet käsityksiäni ja luoneet sen ymmärryksen, mikä minulla tällä hetkellä on. Samalla tavalla minuun on vaikuttanut opiskelun ja kirjallisuuden kautta saamani tieto. Uusi tieto on toisaalta vahvistanut aikaisempia oletuksiani ja ajatuksiani ja toisaalta muuttanut niitä uuteen suuntaan. Olen näin saanut mahdollisuuden kehittyä opettajana ja tutkijana.

Ryhtyessäni tutkimaan musiikkiliikuntaa ja sen osuutta liikunnanopettajakoulutuksessa törmäsin käsitteiden ja sisältöjen ristiriitaisuuksiin. Liikunnanopettajana minulla oli sama vääristynyt käsitys musiikkiliikunnasta, kuin monella kentällä olevalla liikunnanopettajalla on. Tutustuttuani lisää musiikkipedagogiseen kirjallisuuteen ymmärsin, miten erilaisessa asemassa musiikkiliikunta on musiikki- ja liikuntapedagogiikassa, vaikka kyseessä pitäisi olla sama asia. Ymmärsin, miten tärkeää on tutkimusongelmiin paneutumisen lisäksi selkiyttää myös tätä epäkohtaa. Musiikki- ja liikuntapedagogiikan erilaiset tavoitteet tiedostaen tein tutkimusta liikuntapedagogiseen taustaani ja musiikkiliikunnan opetuskokemuksee-

ni pohjautuen. Pyrin yhdistämään molempien tieteenalojen ajatuksia omaan tapaan toteuttaa kurssia ja tätä tutkimusta.

Haasteena tutkimuksen tekemiselle on myös kaksoisroolini opettajana ja tutkijana. Osallistuvaa havainnointia voidaan tehdä siten, että tutkija on enemmän joko tutkijan roolissa tai toimijan roolissa. Koska kyseessä on toimintatutkimus, niin yleensä jälkimmäinen painottuu enemmän. (Metsämuuronen 2003, 191.) Kurssin tuntien aikana ulkopuolinen tarkkailu oli vaikeaa ja onnistui vain osittain, sillä opiskelijat ja tilanteet tunneilla tempasivat mukaansa. Unohdin tutkijan roolini välillä totaalisesti. Tuntien jälkeen reflektoin tapahtuneita asioita pyrkien raportoimaan tapahtumia mahdollisimman tarkasti. Kirjoitin päiväkirjaani opiskelijoiden kommentteja ja konkreettisia kuvauksia heidän eleistään ja ilmeistään, joihin pohjautuen tein myös tulkintoja. Aloittelevana tutkijana en kuitenkaan voi täysin luottaa, että havaitsin kaiken, saati että kyseenalaistin asioita ja päätelmiäni tarpeeksi.

## 11.2 Aineiston keruu, analyysi ja tulkinta

Yleinen aineiston keruuseen liittyvä kysymys on sen koko. Laadullisessa tutkimuksessa tapausmäärät ovat suhteellisen pieniä, vaikka aineiston määrä voi olla suurikin. Tavoitteena on, että aineisto toimii apuna tutkijan rakentaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Yleisesti ottaen aineiston koolla ei laadullisessa tutkimuksessa sinänsä ole merkitystä, vaan kyse on ennemminkin riittävydestä. Tällöin puhutaan saturaatiosta eli aineiston kylläntymisestä. Jotta kylläntyminen voidaan saavuttaa, on tutkijan tiedettävä, mitä hän aineistostaan hakee. (Eskola & Suoranta 1998, 61–63; Tuomi & Sarajarvi 2003, 89.) Luin päiväkirjoja tutkimustehtävät mielessäni ja keräsin niihin liittyviä teemoja yhteen. Koska merkitsin päiväkirjoihin teemoja ja muita merkintöjä, tulostin päiväkirjat myöhemmin uudelleen ja tein uudet merkinnät puhtaisiin papereihin. Koska molemmilla lukukerroilla teemoittelu ja havainnot olivat yhteneväisiä, sain varmuuden aineiston riittävydestä.

Tässä tutkimuksessa kohdejoukko oli pieni ( $n=15$ ), mutta aineistoa kertyi melkoisesti. Tutkimuksessa pyrittiin lisäämään luotettavuutta ja saamaan kattava kuva aineisto- ja menetelmätriangulaation avulla. Aineistotriangulaatio tarkoittaa useamman aineiston yhdistämistä, ja menetelmätriangulaatio eri aineistohankinta- ja tutkimusmenetelmien käyttöä. (Cohen, Manion & Morrison, 112–115; Eskola & Suoranta 1998, 69–70.) Toisiaan tukevia aineistoja tutkimuksessa olivat opiskelijoiden päiväkirjat, oma havaintopäiväkirja ja kyse-

lyt, jotka edelleen tukivat havaintojani tutkimusongelmien selvittämisessä. Oman tutkimuspäiväkirjani havainnot täsmentyivät myös videonauhoista sekä opiskelijoiden päiväkirjoista saatujen havaintojen avulla. Lisäksi tarkastelin samoja aineistoja sekä opiskelijan että opettajan näkökulmasta.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että aineisto on tasoltaan vaihtelevaa. Opiskelijoiden laatimissa päiväkirjoissa on eroja niin laajuudessa kuin pohdinnan syvyydessä. Päiväkirjojen persoonallisuuden ja erilaisuuden koen kuitenkin myös rikkautena. Jokainen on kirjannut havaintojaan omalla tavallaan ja omia oivalluksia löytäen. Myös omassa tutkimuspäiväkirjassani oli parempia ja heikompia kohtia. Välillä tunnin jälkeen ei ollut aikaa, jolloin reflektointi siirtyi myöhempään ajankohtaan. Tällöin yleensä myös tekstiä oli vähemmän. Tiukka aikataulu näkyi myös siinä, että kirjoitin pelkästään havaintopäiväkirjaa, jolloin Tynjälän (1991, 393) suosittelema kenttäpäiväkirja ja sen myötä havainnot tutkimusprosessista tuntien ulkopuolella jäivät vähäisemmäksi. Luotettavuuteen vaikuttaa lisäksi se, että en saanut kaikilta opiskelijoilta loppupalautetta tai vastauksia välikyselyyn. Nämä seikat minun on tutkijana kuitenkin hyväksyttävä. Tuntien videoinnissa käytetyn yleismikrofonin takia puhe ei kuulunut kuin tietyltä etäisyydeltä sen ympäriltä. Tätä en koe kuitenkaan luotettavuutta alentavana tekijänä, sillä pääosin videoista kuuluivat opiskelijoiden ja omat kommenttini hyvin.

Yhtenä merkittävänä luotettavuuteen liittyvänä tekijänä voidaan pitää sitä, kuinka kriittisiä opiskelijat olivat päiväkirjoissaan ja palautteissaan arvioidessaan kurssin sisältöjä, menetelmiä, oppimistaan ja minun opetustani. Vai katsoivatko ja kokivatko he asioita ”vaaleanpunaisten silmälasien läpi”, koska ryhmässä oli turvallista ja mukavaa ja he todella halusivat oppia. Vilkan (2005, 99) mukaan tutkittava saattaa esimerkiksi peitellä, suojella, liioitella, vähätellä, muunnella tosiasioita, muistaa väärin, kaunistella tai ylistää asioita. Koska kaikki tapahtuu jostakin tutkittavan motiivista käsin, pyrkimykset on otettava huomioon tutkittavan antamia merkityksiä kuvatessa. Kysymys ei kuitenkaan ole tutkittavan valehtelusta. Kannustin opiskelijoita kriittiseen pohdintaan, minkä toivon osaltaan lisänneen opiskelijoiden rehellisyyttä ja siten myös kirjoitusten luotettavuutta. Osoituksena opiskelijoiden avoimuudesta ja kriittisyydestä voidaan pitää heidän rehellisiä arvioita omasta oppimisestaan ja siitä, mitkä asiat vielä jäivät oppimatta.

Tutkimusta raportoidessa joutuu tekemään valintoja ja tulkintoja. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kertoivat tietoja ja omia kokemuksia ennen kurssia, sen aikana sekä kurssin jälkeen. Olen valikoinut ja jäsentänyt näitä kertomuksia ja tehnyt niistä tulkinnan. Myös lukija voi arvioida päätelmien luotettavuutta opiskelijoiden päiväkirjojen kommenttien perusteella, joita työssä on esitetty suorina lainauksina. Tulkintaa liittyy myös kurssilla tapahtuneiden oppimistilanteiden sekä videonauhojen havainnointiin, koska tutkijana toimin omien ennakkokäsitysteni suuntaamana. Testien arvioinnin luotettavuuden lisäämiseksi pyysin toista observoijaa, joka on muusiikko ja kehorytmien asiantuntija, arvioimaan videonauhalla samat testit. Arvioissaan hän päätyi samoihin tuloksiin. Systemaattisen menetelmän etuna onkin se, että observoijalta vaaditaan hyvin vähän tulkintaa.

### 11.3 Tutkimusraportti

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on luotettavuuden kriteeri, jolloin luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla koko tutkimusprosessia. Tätä tarkastellessa luotettavuuden keskeiseksi osa-alueeksi nousee tutkimusraportti. (Eskola & Suoranta 1998, 210; Tuomi & Sarajärvi 2003, 135–138.) Kiviniemi (2001) kuvaakin tutkimusraporttia laadullisen tai yleensä koko tutkimustyön kulmakiveksi. Koska tutkimusraportti on tutkijan konstruoima, ja joku toinen tutkija voisi painottaa joitakin muita aineistosta löytyviä ulottuvuuksia, tutkijan on hahmotettava mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja perusteista, joiden pohjalta hän on lopulliset tulkintansa tehnyt. (Kiviniemi 2001.) Kirjoitusprosessin aikana mietin aineiston jäsentelyä, jotta tutkimus on luotettava ja toisaalta, että se on kohtuullisen pituinen ja mahdollisimman luettavassa muodossa. Tutkimusraportin kirjoittaminen onkin ollut minulle erittäin haastavaa. Tunnistin usein oman puutteellisuuteni kokonaisuuksien hahmottamisessa ja työn rakenteen loogisuudessa. Vaikka tiedän, että ajoittainen kaaos kuuluu tutkimuksen tekemiseen, olen kiitollinen ohjaajiltani ja kollegoiltani saamaani apuun ja tukeen prosessin aikana. Arvioin saavuttaneeni riittävän ymmärryksen ja toivon sen myös näkyvän raporttini rakenteessa ja luettavuudessa.

### 11.4 Tutkimuksen siirrettävyys

Kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin toteutetussa tutkimuksessa tulokset ovat sidottu siihen aikaan ja paikkaan, missä tutkimus on toteutettu (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999). Tässä tutkimuksessa saavutettuja tuloksia voidaan siten pitää pätevänä ainoastaan opettajakoulutuksessa tässä historiallisessa ajassa. Koska siirrettävyys on yleistämistä tietyillä eh-

doilla, ja se riippuu tutkimus- ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta, voidaan tutkimuksesta saatuja tuloksia hyödyntää vastaavilla kursseilla liikunnanopettajakoulutuksessa (Eskola & Suoranta 2000, 210–212; Lincoln & Cuba 1985, 316).

Tuloksia voidaan tarkastella myös toimintatutkimuksen tavoitteen suunnassa – muuttuiko jokin käytäntö paremmaksi? (Carr & Kemmis 1986, 182–183; Kuula 1999, 11). Lisäkö tutkimus opiskelijoiden ymmärrystä ja valmiuksia opettaa rytmi- ja ilmaisuliikuntaa koulussa? Entä saavutinko itse tutkimuksen avulla sellaista tietoa, mikä auttaa minua tulevaisuudessa suunnittelemaan ja toteuttamaan rytmi- ja ilmaisuliikunnan opetusta liikunnanopettajakoulutuksessa? Tutkimuksen tulosten mukaan näin tapahtui. Oma oppimisprosessini on jatkunut kurssin toteuttamisen jälkeen. Sain tukea omaan opettajuuteeni sekä uusia ideoita opetukseni kehittämiseen.

Tuloksia voidaan hyödyntää musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon opettamisen lisäksi myös musiikkiliikunnan jatkotutkimuksissa sekä esimerkiksi suunniteltaessa liikuntaa ja musiikkia opettaville opettajille suunnattua täydennyskoulutusta. Jyväskylän yliopistossa tehdään merkittävää yhteistyötä musiikinopetuksen alueella eri tiedekuntien välillä ja musiikkicampuksen sisällä. Tähän yhteistyöhön pyritään saamaan tulevina vuosina myös liikuntatieteidenlaitos mukaan, jolloin tutkimuksestani saatuja tietoja voitaisiin hyödyntää entistä enemmän.

## 12 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävän kurssin opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutukseen. Tutkimustehtävinäni oli selvittää, miten kurssin sisältö ja opetusmenetelmät toimivat. Lisäksi selvitin kurssin toteutusta. Tehtävänä oli myös kuvata musiikin ja liikkeen yhdistämistaitojen oppimisprosessia sekä opiskelijoiden että omaa tutkijaopettajan näkökulmaani painottaen. Kurssi toteutettiin Jyväskylän yliopistossa liikuntakasvatuksen laitoksella syyslukukaudella 2001 ja siihen osallistui 15 liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevaa opiskelijaa eri vuosikursseilta. Kurssin pituus oli 26 tuntia. Tutkimusaineisto koostui omasta havaintopäiväkirjastani, opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista ja heille suunnatuista kyselyistä ja testeistä. Vertailuaineistona käytin lisäksi tuntien videotalliointeja.

Lähtiessäni selvittämään musiikin hahmottamista ja luomaan opetusmallia opiskelijoille, joilla on musiikin hahmottamisvaikeuksien takia ongelmia ohjata liikettä tai tanssia musiikkiin, tartuin mielestäni tärkeään aiheeseen. Tutkimuksen aikana tutkimuskohteen moniulotteisuus on tullut entistä selveämmäksi, ja olen tiedostanut, miten moni eri asia vaikuttaa musiikin hahmottamiseen ja sen oppimiseen. Ymmärsin, että pystyin kurssin aikana raapaisemaan vain vähän pintaa. Toisaalta suunta on oikea ja kannustaa minua jatkamaan.

Tutkimuksen alussa yliarvioin kurssin mahdollisuudet musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa opeteltaessa, sillä arvioin musiikin hahmottamisen ongelman syiksi tiedon puutteen ja vähäisen kokemuksen. Tutkimus opetti ymmärtämään, että vaikeuksiin vaikuttavat tietotaidon puutteen lisäksi myös aikaisemmat negatiiviset kokemukset musiikin tai rytmi- ja ilmaisuliikunnan alueilla. Epäonnistumisista johtuvan häpeän tunteen takia oma osaamattomuus aiheuttaa jännittyneisyyttä harjoiteltaessa toisten edessä musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa.

Tutkimus osoitti musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävän kurssin kokonaisuudessaan toimivaksi. Liikunnanopettajaopiskelijat pitivät kurssia tärkeänä ja tarpeellisena osana oman ammattitaidon kehittymistä. Opiskelijoiden palautteet kurssin sisällöistä ja opetusmenetelmistä olivat myönteisiä. Kurssi koettiin käytännönläheiseksi ja hyödylliseksi.



Kaikki opiskelijat pitivät siitä, että teoria yhdistettiin käytännön harjoituksiin. Myönteistä ilmapiiriä, onnistumisen kokemuksia ja tekemällä oppimista pidettiin ensiarvoisen tärkeänä. Suurin osa opiskelijoista koki oppineensa tulevassa työssään tarvittavaa musiikin ja liikkeen yhdistämistäitoa, mutta osa opiskelijoista mainitsi tarvitsevansa vielä lisää opetusta ja harjoittelua. He saivat kuitenkin itseluottamusta siihen, että he voivat kehittyä kyseisessä taidossa. Ne opiskelijat, joilla ei ollut aiempia harrastuksia musiikin tai rytmi- ja ilmaisuliikunnan alueilta, saivat paljon onnistumisen kokemuksia, mutta kurssi ei vielä poistanut täysin sitä epävarmuutta, joka heillä oli kurssille tullessaan. Ne opiskelijat, joilla oli enemmän aikaisempia kokemuksia musiikin ja rytmi- ja ilmaisuliikunnan alueilta, kehittivät melko vähän musiikin ja liikkeen yhdistämistäidossa, koska heidän taitonsa olivat jo kurssin alussa paremmat kuin muilla kurssilaisilla. He kuitenkin oppivat musiikin ja liikkeen yhdistämistäidon alkeisopetuksen työtapoja ja menetelmiä ja kokivat näin saaneensa kurssista paljon itselleen. Kurssi oli siis laajuudeltaan ja vaikeustasoltaan optimaalisin niille opiskelijoille, joilla oli vähän aikaisempia kokemuksia joko musiikista tai rytmi- ja ilmaisuliikunnasta. Nämä opiskelijat kokivat oppineensa musiikin ja liikkeen yhdistämistäitoa ja saaneensa työkaluja koulun rytmi- ja ilmaisuliikunnan opetukseen. Kurssi antoi lisää tarvittavaa itseluottamusta. Osa opiskelijoista toivoi kurssia pysyväksi valinnaiskursiksi, koska he näkivät sen tarpeelliseksi monelle opiskelijalle. Osa toivoi myös jatkokurssia samasta aiheesta.

Oma arvioni tutkijaopettajana kurssista on niin ikään pääosin myönteinen. Se toimi hyvin, mutta myös kehitettäviä osa-alueita löytyi. Tein valintani kurssin sisällöistä musiikkiliikunnan ja rytmi- ja ilmaisuliikunnan opettamiseen liittyvien ydinasioiden mukaan. Kuitenkin sitä suunnitellessa ja toteuttaessa pyrin ottamaan huomioon opiskelijan tarpeet ja tein painotuksia myös niiden mukaisesti. Kun ottaa huomioon opiskelijoiden heterogeenisyyden, koen onnistuneeni tehtävässä melko hyvin. Jos vastaavaa kurssia toteuttaisi musiikkiliikunnan tai liikuntapedagogi, olisivat sisältö ja painotukset tunneilla varmasti erilaisia. Haasteenani olikin löytää tasapaino näiden eri tieteenalojen sisältöjen, tavoitteiden ja työmuotojen kesken. Oma liikunta- ja musiikkipedagoginen koulutukseni sekä kokemukseni rytmi- ja ilmaisuliikunnan opettamisesta toivat minulle itseluottamusta kurssin toteuttamiseen.

Koska kurssin opiskelijoilla oli paljon aikaisempia negatiivisia kokemuksia rytmi- ja ilmaisuliikunnan oppimisesta ja opettamisesta sekä musiikista, pidin yhtenä tärkeänä tavoitteena

saada opiskelijat luottamaan itseensä ja siihen, että he voivat oppia. Siksi kurssin ilmapiirin merkitys korostui entisestään. Toistin monella tunnilla lausetta ”ei haittaa, jos teet virheen – virheet ovat sallittuja”, sillä juuri pelko epäonnistumisesta oli estänyt monia aikaisemmin edes yrittämästä. Vaihtelevat yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelymuodot antoivat hyvät edellytykset oppimiselle, kun opiskelijan ei tarvinnut miettiä ja jännittää esiintymistä koko ryhmän edessä. Lisäksi opiskelijat kannustivat ja auttoivat toisia niillä osa-alueilla, jotka olivat heille itselleen selkeitä. Toisten auttaminen toi myös onnistumisen kokemuksia ja tarpeellista pätevyyden tunnetta monille opiskelijoille.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat kurssin opetusmenetelmien monipuolista käyttöä. Yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelymuotojen lisäksi yksi keskeisimmistä opetusmenetelmistä oli soittaminen. Kurssilla soitettiin paljon rytmii- ja lyömäsoittimia, mikä motivoi opiskelijoita. Soittaminen ja siinä onnistuminen lisäsi opiskelijoiden itseluottamusta. Soittamalla opiskelijat oppivat kuuntelemaan ja hahmottamaan musiikin peruselementtejä, mikä on edellytys rytmii- ja ilmaisuliikunnan opettamiselle. Vaikka musiikilla ja liikunnalla on paljon yhteisiä elementtejä, musiikin ja liikunnan yhdistäminen on kuitenkin monelle opiskelijalle vaikeaa heidän liikunta-aktiivisuudestaan huolimatta. Musiikin harrastaminen tukee rytmii- ja ilmaisuliikunnan oppimista ja opetusta, mutta liikunnanopiskelijoista vain osa on saanut mahdollisuuden kouluvuosinaan harrastaa musiikkia (vrt. Numminen 2005, 18–19). Tämä on valitettavaa, sillä peruskouluvaihe on musiikin oppimisen kannalta otollisinta aikaa (Ahonen 2000). Toisaalta on muistettava, että vaikka oppimisen herkkyykskaudet ovat lapsuudessa, aikuinen oppii siinä missä lapsikin. Aikuisella oppiminen tapahtuu eri nopeudella ja eri kanavia hyväksi käyttäen. Aikuisilla vahva itsekritiikki ja väheksyvä käsitys omista musiikillisista mahdollisuuksista voivat kuitenkin alentaa oppimisen mahdollisuuksia. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 16.)

Soittaminen omalla keholla, eli kehorytmit innostivat myös opiskelijoita. Ne olivat kuitenkin monelle paljon haastavampia kuin lyömä- ja rytmisoittimilla soittaminen. Suurten lihasten käyttö kehorytmejä tehdessä edellyttää tarkempaa koordinaatiota kuin esimerkiksi rytmikapuloilla tai rummulla soittaminen. Lisäksi, kun rytmisissä käytetään monipuolisesti eri kehonosia, muistaminen vaikeutuu huomattavasti. Tunneilla tehdyt kehorytmit olivat osittain opiskelijoiden itse keksimiä ja osittain minun tekemiäni. Ryhmissä tehdyt opiskelijoiden omat rytmit onnistuivat yleensä hyvin, sillä kehotin heitä suunnittelemaan sellaisia

rytmejä, jotka on helppo muistaa ja jotka kaikki ryhmässä pystyvät tekemään. Tässä tehtävässä he onnistuivat hienosti, sillä jokainen sai vaikuttaa rytmiin tai siihen, mihin kehonosaan lyönti tehdään. Omia rytmejä opettaessani ymmärsin, että olin suunnitellut usein liian pitkiä tai vaikeita rytmejä. Näin tapahtui etenkin kurssin alkuvaiheilla. Tämän huomattessani jätin osan rytmeistä kokonaan pois tai lyhensin niitä tarpeen mukaan.

Monelle opiskelijalle sekä kentällä toimivalle opettajalle rytmittäminen ja ennakoiminen ovat rytmi- ja ilmaisuliikunnassa kaikkein haasteellisinta. Tutkimuksen mukaan nämä taidot kehittyivät kurssin aikana vähän. Koska harjoittelimme rytmittämistä ja ennakointia tunneilla hyvin lyhyiden sarjojen avulla, sai moni opiskelija onnistumisen elämyksiä. Onnistumiset pienien sarjojen ohjaamisessa olivat kuitenkin hyvin tärkeitä, sillä opiskelijat ymmärsivät, mistä on kyse. Lisäksi he tiedostivat sen, että pystyvät ohjaamaan sarjoja ja harjoitteita, mikäli he harjoittelevat tarpeeksi ja muistavat sarjan kunnolla. Opiskelijat ymmärsivät kuitenkin, että pidemmän sarjan ohjaaminen vaatii heiltä vielä paljon harjoittelua ja musiikin peruselementtien parempaa hallintaa.

Jotta koulutuksen ja opetustyön välinen pedagoginen vastaavuus lisääntyisi, tulevan opettajan pitäisi saada Turusen (2000) mukaan riittävästi omakohtaisia kokemuksia keinoista, joita hänen odotetaan koulussa käyttävän tai edistävän. Omaksuttujen mallien sijaan pääpaino pitäisi olla kokemuksilla, jolloin opettaja voi tunnistaa oppilaan kokemuksen itsensä kautta. Musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon opetus liikuntatieteiden laitoksella on tärkeää, mikäli tuleville liikunnanopettajille halutaan taata tarvittava ammattitaito ja edelleen koululaisille mahdollisuus nauttia rytmi- ja ilmaisuliikunnasta. Koska liikunnanopettaja-opiskelijat ovat musiikin ja liikkeen yhdistämistaidoltaan erilaisia, olisi heille jatkossakin taattava mahdollisuus valita kurssi taidon harjoittamiseen. Liikuntapedagogiikan pakollisiin opintoihin sisältyvä rytmiiikkakurssi on riittävä niille opiskelijoille, jotka omaavat jo keskinkertaisen tai hyvän musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon. Muille lisäopetus on tarpeen, koska muuten rytmi- ja ilmaisuliikunnan opetuksen osuus voi jäädä koulun opetussuunnitelmassa hyvin vähäiseksi. Samanlainen uhka on musiikinopetuksessa. Musiikkitaitoja opettajakoulutuksessa tutkineen Tereskan (2003) mukaan kolmannes tutkimukseen osallistuneista (N=590) opettajakoulutuslaitoksen toisen vuosikurssin opiskelijoista koki taitonsa riittämättömiksi koulun musiikinopetukseen. Puutteellisista taidoista johtuen lähes

kolmannes ilmoitti olevansa haluton opettamaan musiikkia omalle luokalle, ja noin puolet antaisi musiikin tunnit taitavamman kollegan hoidettavaksi.

Jos liikunnanopettajaopiskelija ei opintojensa aikana opi musiikin ja liikkeen yhdistämistä, on taidon oppiminen oman aktiivisuuden varassa. Mahdollisuuksia on jonkun verran. Esimerkiksi Svolin (Suomen voimisteluliitto) aerobisin, voimistelun ja tanssin ohjaajakursseilla musiikin hahmottamista ja musiikin teoria-asioita käsitellään laajasti. Kuitenkin tuntimääräisesti eri osa-alueita ehditään käsitellä ja harjoitella melko vähän. (P. Aalto-Nevalainen, henkilökohtainen tiedonanto 16.5.2006.) Ohjaajakurssien tuntimäärät ovat varmasti sopivia henkilöille, joilla on harrastustaustaa ja kokemuksen kautta saatua tietoa ja taitoa. Heikommat musiikin ja liikkeen yhdistämistäidot omaavalle henkilölle tuntimäärät eivät kuitenkaan riitä. Opiskelijoilla, joilla musiikin hahmottaminen on erittäin vaikeaa, musiikin ja liikkeen yhdistämistäidon oppiminen itsenäisesti kuuntelemalla ja harjoittelemalla on vaativaa.

Eräs työni tavoite on myös tuoda selkeyttä musiikkiliikunta-käsitteen käyttöön erityisesti liikunnanopettajien arkipuheeseen ja liikunnan opetussuunnitelmiin. Musiikkiliikunta laajana, kaikkea musiikkia sisältävän liikunnan määritelmänä, on juurtunut niin syväälle liikunnanopettajien ajatuksiin ja puheisiin, että sen oikaiseminen on varmasti työlästä. Silti toivon, että termeihin saataisiin enemmän yhdenmukaisuutta. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa musiikkiliikunnan ja tanssin termit sekä niiden sisällöt eivät ole yhteneväisiä myöskään valtakunnallisen opetussuunnitelman kanssa. Niin valtakunnalliseen kuin koulukohtaisiinkin opetussuunnitelmiin olisi hyvä löytää yhteneväiset määritelmät myös musiikin ja liikunnan oppiaineiden välille. Musiikkiliikuntaan katsotaan kuuluvaksi eri koulujen opetussuunnitelmissa esimerkiksi mielikuvaliikunta, liikkuminen musiikin mukaan, laulu- ja rytmileikit, liikkuminen tasa- ja kolmijakoisen musiikin tahdissa, tanssiharjoitteita ja liikkuminen eri tempoisten musiikkien tahdissa. Toisaalta taas joissain opetussuunnitelmissa musiikkiliikunta luetaan tanssi- ja ilmaisuliikunnan osa-alueeksi yhdessä seuratanssien sekä laulu- ja piirileikkien kanssa. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelma vuosiluokille 1-6. Savonlinnan normaalikoulu.)

Kurssin yhtenä aineistona olivat rytmitestit. Koen niiden tuoneen monelle paineita, vaikka osaa opiskelijoista testit myös motivoivat harjoittelemaan. Tietäen kuitenkin opiskelijoiden

taustat ja itseluottamuksen puutteen musiikkiliikuntaan liittyvissä asioissa testien tekeminen ei tuntunut hyvältä. Nähdessäni opiskelijoiden jännittyneet ilmeet yritin kannustaa heitä tekemään rennosti sen, mihin kukin pystyy. Testaamisella ja musikaalisuuden mittaamisella on merkityksensä, kun haetaan huippuosajia. En koe niillä kuitenkaan olevan merkitystä kouluissa tai opettajakoulutuksessa. Lehmanin (1997, 171) mukaan musikaalisuustestien tulokset eivät ennusta musiikkiharrastuksissa menestymistä. Menestymiseen vaikuttavat synnynnäisen musikaalisuuden lisäksi motivaatio, motoriikka, opiskelumenetelmät, pitkäjännitteisyys ja keskittymiskyky. Myös Kemp ja Mills (2002) toteavat musikaalisuuden olevan paljon muutakin kuin pelkkiä kykyjä. Heidän mukaansa motivaatio ja persoonallisuus ovat tärkeitä, koska ne tukevat musiikkiin sitoutumista. Musikaalisuutta paljon tutkinut Karma toteaa, että musiikkisuoritusta ei tarvitse aina mitata. Suorituksen painottamisen sijaan kukin voi nauttia musiikista ja sen tekemisestä omien edellytystensä puitteissa. (Karma 1986, 55.) Näin toteaa myös Welch (2005), jonka mukaan jokainen ihminen on musikaalinen, ja musiikkikasvatuksen perimmäinen tarkoitus on antaa kaikille mahdollisuus kehittää musikaalisuuttaan.

*"We are all musical: we just need the opportunity for our musicality to be celebrated and developed. Such is the prime purpose of music education." G. F. Welch*

Musiikin käsite on laajentunut 1900-luvun puolivälin jälkeen. Musiikkia ei enää pidetä puhtaasti esteettisenä tai elitistisenä kaunotaiteena, vaan se on kaikille kuuluva ilmaismuoto, jota kukin harjoittaa omalla persoonallisella tavalla sitoutumatta tiettyihin käytänteisiin ja rakennelmiin (Anttila & Juvonen 2002, 7-8). Nämä ajatukset musiikin kuulumisesta kaikille ovat rauhoittavia ja oman ihmis- ja oppimiskäsitykseni sekä Orff-pedagogiikan mukaisia. Jokaiselle pitäisi antaa mahdollisuus opiskella ja oppia aikaisempaan kokemukseen katsomatta, sillä jokainen voi oppia ja edetä omalla tasollaan. Orffin mukaan jokaisessa ihmisessä on sisällä salainen taiteilija, joka opettajan ja oppilaan on löydettävä yhdessä. (Frazee 1987, 9; Kaikkonen 1995.) Tähän tavoitteeseen pääsi eräs kurssin opiskelija, jonka päiväkirjan pohdinta aiheesta kannustaa minua jatkamaan rytmi- ja ilmaissuliikunnan opetuksen kehittämistä.

*"Musiikillisuutta voisi mitata musiikin synnyttämällä tunteella veressä prosentteina, joka minulla on varmasti lähellä sataa, tai liikkeellä, jota minulla tapahtuu*

*vaikka musiikki ei soisi missään muualla kuin päässäni. Ja uskon, että kaltaisiani ”lahjakkuuksia” on paljon, jotka myös odottavat vapauttajaansa!” (Leena)*

Tulevaisuuden haasteena koen musiikin merkityksen tunnustamisen sekä sen aseman parantamisen liikunnanopettajakoulutuksessa. Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan – kurssi oli toimiva, ja opiskelijat kokivat sen tarpeelliseksi. Koska kuitenkin kyseessä oli ja on edelleen valinnaiskurssi, jonne kaikki sitä tarvitsevat opiskelijat eivät ilmoittaudu, tarvitaan myös muita keinoja musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon kehittämiseksi. Eräs keino on integroida musiikkia entistä enemmän myös voimistelun ja tanssin opetukseen. Tähän tavoitteeseen pääseminen edellyttää rytmi- ja ilmaisuliikuntaa opettavien lehtoreiden yhteistyötä siten, että aiheet ja sisällöt painottuisivat sopivasti eri kursseilla. Voidakseen integroida musiikkia ja tanssia, rytmi- ja ilmaisuliikunnan lehtorilta vaaditaan lisäksi musiikin ja musiikkipedagogiikan sisältöjen ja menetelmien hallintaa.

Integrointi olisi tärkeää myös sen vuoksi, että entistä useammat miespuoliset liikunnanopettajaopiskelijat saisivat koulutuksessa riittävän musiikin ja liikkeen yhdistämistaidon. Tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista kolmasosa (n= 4) oli miehiä, jotka kaikki kokivat kurssin hyödylliseksi. Heillä itsellään ei ollut paljonkaan omia kokemuksia rytmi- ja ilmaisuliikunnasta kouluajoilta, mikä oli eräs motiivi tulla kurssille. He halusivat antaa enemmän kokemuksia tulevaisuudessa omille oppilailleen. Koska rytmi- ja ilmaisuliikuntaa on koulun liikuntatunneilla yleensä enemmän tyttöillä kuin pojilla, on miesopiskelijoiden musiikin ja liikkeen yhdistämistaito myös sen takia usein heikompi kuin naisopiskelijoilla. Jotta oppilaille voitaisiin antaa erilaisia virikkeitä liikunnallisen elämäntavan löytämiseksi, tulisi rytmi- ja ilmaisuliikunnan olla vahvasti mukana liikunnanopetuksessa. Tällöin voitaisiin motivoida liikkumaan myös niitä nuoria, sekä tyttöjä että poikia, joille musiikki on erityisen tärkeää.

Koska tällä kurssilla keskityttiin liikunnanopiskelijoiden omien taitojen harjaannuttamiseen, olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, miten musiikin ja liikkeen yhdistämistaito, kurssin sisällöt ja menetelmät voitaisiin siirtää oppilaille esimerkiksi opetuskokeilun tai musiikkiliikunta-kerhon avulla. Opetuskokeilu tai kerhon ohjaaminen antaisi omaa taitoaan harjaannuttaneelle opiskelijalle mahdollisuuden kehittää taitoa edelleen ja saada varmuutta opettamiseen aidoissa tilanteissa, mutta turvallisessa ilmapiirissä.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Wsoy, 11-24.
- Ahonen, K. 2000. Tonaaliset odotukset musiikin oppimisessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajantiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 292-307.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino.
- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 58.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu University Press.
- Atterbury, B. W. 1992. Research on the teaching of elementary general music. Teoksessa R. Colwell (toim.) Handbook of research on music teaching and learning. A project of the music educators national conference. New York: Schirmer Books, 594-601.
- Autio, T. 1995. Musiikkiliikunta. Teoksessa T. Autio, P. Nenonen & L. Louhiala (toim.) Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille. Lahti: VK-Kustannus, 243-281.
- Brophy, J. & Good, T. 1986. Teacher behavior and student achievement. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 328-375.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. London: The Falmer Press.
- Choksy, L., Abrahamson, R., Gillespie, A. & Woods, D. 1986. Teaching music in the twentieth century. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. 5. painos. London: Croom Helm.
- Constanza, P. & Russell, T. 1992. Methodologies in music education. Teoksessa R. Colwell (toim.) Handbook of research on music teaching and learning. A project of the music educators national conference. New York: Schirmer Books, 498-508.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. California: Sage, 1-29.
- Dunder, N. 1998. Musiikinopettajien musiikkiliikuntanäkemykset. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ervasti, M. 2003. Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – Musiikillinen keksintä osana sovellettua orff-pedagogiikkaa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö. Licensiaatintutkimus.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Jyväskylä: Gummerrus.
- Forss, T. 2000. Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Frazee, J. 1987. Discovering Orff. New York: Schott Music Corporation.
- Gall, M., Gall, J. & Borg, W. 2003. Educational research. An introduction. 7. painos. Boston: Pearson Education.
- Goodkin, D. 2001. Orff-Schulwerk in the New Millenium. Music Educators Journal, 88 (3), 17-23.
- Goodkin, D. 2002. Play, sing & dance. An introduction to Orff-Schulwerk. New York: Schott.
- Hangasluoma, M-R. & Hirvelä, E. 1987. Musiikkiliikunta alkuopetuksessa. Opettajien käyttämän musiikkiliikunnan määrä, sisältö ja opettajien suhtautuminen musiikkiliikuntaan. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa. Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. Liikunta & Tiede 38, (1), 4-9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2002. Opetustapahtuman analysointi. Opetusmoniste.



- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 101-129.
- Heikinaro-Johansson, P. & Ryan, S. 2004. Tulevaisuuden koululiikunta. Terveyttä edistävää liikuntakasvatusta. *Liikunta & Tiede* 41, (4), 4-7.
- Heikinaro-Johansson, P. & Telama, R. 2004. Physical education in Finland. International comparison of physical education. England: Meyer & Meyer, 250-271.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 42, (3), 5-9.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 170-185.
- Heikkinen, H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 25-62.
- Hewitt, A. 2005. Teachers' personal construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, 7 (3), 305-330.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteen ajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteentaitoksen julkaisuja B1.
- Hirt-Manheimer, J. 1995. Make music big for little folks. *Teaching Music*, 3 (2), 38-39, 62.
- Hoffer, C. R. & Hoffer, M. L. 1982. *Teaching music in the elementary classroom*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1994. Hip Hoi, Musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer musiikki.
- Huovinen, T & Rovio, E. 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.

- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 111-136.
- Hämäläinen, S. 1999. Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista: kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Jaques-Dalcroze, E. 1967. Rhythm, music & education. Suom. H. F. Rubenstein. The Dalcroze Society.
- Juntunen, M-L. 1997. Dalcroze-rytmiikka ja muusikkous. [Dalcroze eurhythmics and musicianship] Finnish Journal of Music Education, Vol. 2, 86-95.
- Juntunen, M-L. 2000. Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Oulun yliopisto. Musiikkikasvatuksen koulutus. Lisensiaatintyö.
- Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Dalcroze eurhythmics. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae Rerum Socialium.
- Juvonen, A. 2006. Musiikkikasvatus matkalla kohti uutta. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3.
- Kaartinen, J. 2004. Tanssi perusopetuksen musiikkikasvatuksessa. Labanilainen sovellus alakouluun. Sibelius-Akatemia. Pro gradu –tutkielma.
- Kaikkonen, M. 1995. Orff -pedagogiikasta ja kasvatustieteen ajattelusta. JaSeSoi Journal, 14-16.
- Kansallinen liikuntatutkimus 2005–2006. Lasten ja nuorten liikunta. SLU:n julkaisusarja 4/06. [viitattu 30.3.2007] Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.slu.fi/mp/db/file\\_library/x/IMG/36702/file/Kansallinenliikuntatutkimus%5f2005%5f2006lapsetjanuoret.pdf](http://www.slu.fi/mp/db/file_library/x/IMG/36702/file/Kansallinenliikuntatutkimus%5f2005%5f2006lapsetjanuoret.pdf)>. ISSN 1455-9781.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-Kustannus, 9-22.
- Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Keetman, G. 1976. Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. 2. painos. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Keller, W. Einführung in "Musik für Kinder". Methodik Spieltechnik der Instrumente Lehrpraxis. Mainz: Schott.
- Kemp, A. & Mills, J. 2002. Musical potential. Teoksessa R. Parncutt & G. E. McPherson (toim.) The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning. New York: Oxford University Press, 3-16.
- Kemmis, S. 1988. Action research. Teoksessa J. Keeves (toim.) Educational research methodology and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon, 42-49.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. California: Sage, 567-605.
- Kettunen, J. 2001. Orff-Schulwerk Association of Finland JaSeSoi ry. Teoksessa S. Mattila & J. Siukonen (toim.) Expression in music and dance education. Internatinal Orff-schulwerk symposium, Orivesi Finland March 24-26. 2000, 7.
- Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. 2006. Rytmikylpy. Helsinki: Kultanuotti.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 68-84.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen. Sosioemotionaalisia tietoja kehittävä opetus-suunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Kokko, M. 2003. Tule piirihin leikkimään sinäkin. Oulualisten luokanopettajien nääkemäksiä musiikkiliikunnan mahdollisuuksista oppilaan sosiaalisessa kasvussa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu –tutkielma.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15 vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksiä musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Kupias, P. 2004. Oppia opetusmenetelmistä. 3. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

- Laakso, L., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Telama, R. 2006. Suomalaisten nuorten liikuntaaktiivisuus. Katsaus nykytilaan, trendeihin ja ennusteisiin. *Liikunta & Tiede* 43, (1), 4-13.
- Laine, J. 2005. Hei, me testataan! *Opettaja* 10, 40-41.
- Lehmann, A. C. 1997. The Acquisition of Expertise in Music. Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for subexpert performance. Teoksessa I. Deliège & J. Sloboda (toim.) *Perception and cognition of music*. Psychology Press, 161-187.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnasaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: PS-Kustannus, 113-132.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Mark, M. L. 1986. *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Metzler, M. W. 1990. *Instructional supervision for physical education*. Champaign (IL): Human Kinetics.
- Minton, A. C. 2000. Research in dance. Educational and scientific perspectives. *Dance Research Journal*, 32, 110-114.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus, 44-67.
- Myllykallio, P. 1987. *Musiikkiliikunta yläasteen opetuksessa*. Sibelius-Akatemia. Pro gradu -tutkielma.
- Nenonen, P. 1991. *Musiikkiliikunta peruskoulun ala-asteen kolmannen musiikkiluokan musiikinopetuksen apuna*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 186-202.

- Nieminen, P. 2001. Liikunnanopettaja tanssinopettajana: Oma osaaminen heijastuu asenteisiin ja oppilaisiin. *Liikunta & Tiede* 2, 4-8.
- Novak, J. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Keuruu: PS-kustannus.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 25.
- Näsi, P. & Rämäkkö, E. 1995. Liiku ja musisoi – integraatiomateriaalin testaus ja arviointi käytännön koulutyön näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Orff, C. 1963 (2000). Schulwerk – katsaus menneeseen ja tulevaan. Teoksessa S. Perkiö (toim.) Orff-Schulwerk. Artikkeleita eri vuosikymmeniltä. Orff-instituutin vuoden 1963 vuosikirjasta suomentanut K. Ojala. Carl Orff-säätiö, München & JaSeSoi ry, Orff-Schulwerk Association of Finland. Keuruu: Keuruskopio, 5-13.
- Orff, C. 1976. Schulwerk. Elementare Musik. Tutzing: Hans Schneider.
- Paananen, P. 2003. Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä. Jyväskylä Studies in Humanities 10.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Perkiö, S. 2004. Kansantanssit musiikinopetuksessa peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-akatemia. Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell, 308-326.
- Pietikäinen, H. 1996. Oppimistyyli opettajakoulutuksessa. Teoksessa R. Huhmarniemi (toim.) Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja B 54, 91-109.

- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Raulamo, M. 1992. Elämyksellinen aines ala-asteen opetuksessa. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2, 1-31.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: Wsoy.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: Wsoy.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rink, J. E. 2006. Teaching physical education for learning. 5. painos. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Roulston, K., Legette, R., & Womack, S. 2005. Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7 (1), 59-82.
- Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. 2005. Tutkimus menetelmien pyörteissä. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9-11.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 158-169.
- Salmela, M. 2006. Keho käyntiin ja musisoimaan. Tutkimus kehorytmiikan soveltuvuudesta peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Perusopetuksen opetussuunnitelma vuosiluokille 1-6. Savonlinna. [viitattu 30.3.2007] Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://snor.joensuu.fi/OPS/taitojataideaineet.pdf>>.
- Shamrock, M. 1997. Orff-Schulwerk an integrated foundation. *Music Educators Journal*, 83 (6), 41-44.
- Siljamäki, M. 2002. Arfikkalaisen tanssin oppimistapahtuma. Tapaustutkimus lukion liikunnan valinnaiskursista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Simola-Isaksson, I. & Vilppunen, K. 1974. Musiikkiliikuntaa lapsille. Helsinki: Offset Oy.

- Simola-Isaksson, I. 1982. Johdanto. Teoksessa I. Simola-Isaksson, L. Jääskeläinen & I. Ruoppila (toim.) *Lapsi ja musiikki*. Musiikkiliikunta P9. Mannerheimin lastensuojeluliitto P-julkaisusarja nro 9.
- Simola-Isaksson, I. 1987. Musiikkiliikunnasta. Teoksessa M. Viitala, U. Toivonen & M. Kotilainen-Ripatti (toim.) *Lapsi Tanssii*. Oulun läänin taidetoimikunta, 17-20.
- Siukonen, J. 2001. Orff-Schulwerk building bridges between generations and centuries. Teoksessa S. Mattila & J. Siukonen (toim.) *Expression in music and dance education*. Internatinal Orff-schulwerk symposium, Orivesi Finland March 24–26. 2000, 12-13.
- Stinson, S. 1987. 'Research as art. New directions for dance educators' in dance. *The New Zealand Experience*, pp. 217-218. New Zealand: daCi.
- Stipek, D. 1996. Motivation and instruction. Teoksessa D. Berliner & R. Calfee (toim.) *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 85-113.
- Suojanen, U. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittämisen välineenä*. Loimaa: Loimaan kirjapaino.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 11-31.
- Tenkku, L. 1981. Musiikkikasvatuksen vaiheet. Teoksessa M. Linnankivi, L. Tenkku & E. Urho (toim.) *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 243.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.-2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa: J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa*. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19-51.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* (22) 5-6, 387-398.

- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-3.painos. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: Wsoy.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia N:o 74.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 113.
- Viitaila-Pulkkinen, E. 1994. Jaques-Dalcroze-metodi. Teoksessa M. Hongisto-Åberg, A. Lindeberg-Piiroinen & L. Mäkinen (toim.) Hip Hoi, Musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer-Musiikki, 195-196.
- Viitaila-Pulkkinen, E. & Nenonen, P. 1994. Carl Orff -Schulwerk. Teoksessa: M. Hongisto-Åberg, A. Lindeberg-Piiroinen & L. Mäkinen (toim.) Hip Hoi, Musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer-Musiikki, 197-200.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otava.
- Virta, A. 2002. Arviointi oppimisen ja opetuksen punaisena lankana. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71. Turku: Pallosalama Oy, 63-86.
- Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Moreno-instituutin julkaisusarja nro 1. 6. painos. Tampere: Resurssi.
- Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34-60.
- Välimäki, J. 2006. Tanssimatkalla. Ruumiillisia kokemuksia koulun tanssikurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Welch, G. F. 2005. We are all musical. *International Journal of Music Education*. 23 (2), 117-120.
- Wheeler, L. & Raebeck, L. 1977. Orff and Kodaly adapted for the elementary school. 2. painos. Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.



Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulou, D. & Ellinoudis, T. 2003. Application of Orff and Dalcroze Activities in Preschool Children: Do They Affect the Level of Rhythmic Ability? *Physical Educator*, 60 (2), 51-57.

Julkaisemattomat lähteet:

Orff-tasokurssien I-III opetussuunnitelman perusteet I/2002. Kirjoittajat: H. Setälä, M. Kaikkonen, E. Lamponen & M. Salmi-Setälä.

## LIITELUETTELO

LIITE 1 Tutkijaopettajan esiymmärrys

LIITE 2 Kehorytmit

LIITE 3 Opiskelijoille suunnatut alku-, väli- ja loppukyselyt

LIITE 4 Alku-, väli- ja lopputestit

LIITE 5 Oppimispäiväkirjan kirjoitusohjeita

LIITE 6 Kurssin tunnit

## LIITE 1 Tutkijaopettajan esiymmärrys

### 1. Taustaa

Tutkimuskohteen tai aihealueen valinta kertoo usein tutkijan taustasta. Taustat vaikuttavat myös siihen, miten tutkimusaineistoa tulkitaan. (Patrikainen 1997, 16.) Siksi haluan tuoda esille omat taustani ja ne asiat elämäni varrelta, jotka vaikuttavat tutkimusaiheeni valintaan ja määrittävät esiymmärrystäni musiikin ja liikkeen yhdistämistäidosta.

Musiikki ja liikunta erikseen ja yhdessä ovat kiinnostaneet minua aina. Musikaalisuus on vahvasti vanhempieni suvuissa ja itsekin olen saanut kasvaa musiikin täyttämässä kodissa ja ympäristössä. Pienestä asti lauloimme pikkuveljeni kanssa kaikki automatkat päiväkodissa opittuja lauluja. Isän taitavaa pianonsoittoa kuunnellessa kiinnostuin soittamisesta itsekin ja isä opetti minulle pianonsoiton alkeet ennen musiikkiopistoon pääsyäni. Vanhemmat järjestivät minulle ja viulistiveljelleni esiintymisiä erilaisissa tilaisuuksissa. Musiikkiopistossa opiskelin pianon ja huilun soittoa, musiikin teoriaa ja soitin puhallinorkesterissa. Kuorourani kesti kymmenen vuotta aina siihen asti, kunnes lähdin opiskelemaan liikuntaa Jyväskylään. Harrastin musiikkia tavoitteellisemmin kuin liikuntaa, joka oli enemmänkin rakas harrastus. Liikunta ammattina alkoi kiinnostaa vasta lukiossa, kun oma liikunnanopettajani kehotti minua hakemaan liikuntatieteelliseen tiedekuntaan.

Pääsin opiskelemaan liikuntaa Jyväskylään, mutta onneksi musiikkiharrastukset eivät jääneet kotikaupunkiin. Opiskeluaikana pianonsoitto, laulu sekä uusi bodypercussio-harrastus toivat kaivattua vaihtelua. Valmistumisen jälkeen toimin kaksi vuotta liikunnanopettajana, kunnes minulle tarjoutui mahdollisuus hoitaa musiikin lehtorin sijaisuutta liikuntakasvatuksen laitoksella. Samana syksynä pääsin myös musiikkitieteen laitokselle suorittamaan musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja. Musiikki tuli taas vahvemmin elämäni mukaan.

Liikuntakasvatuksen laitoksella työhöni kuului musiikin, rytmiikan ja tanssin opetusta tuleville liikunnanopettajille. Mielestäni työ oli mukavaa mutta haastavaa. Opettaessani rytmikkaa ja musiikkia liikunnanopiskelijoille huomasin, miten vaikeaa musiikin ja sen rakenteiden hahmottaminen on henkilölle, joka on harrastanut musiikkia vähän tai ei ollen

## LIITE 1 jatkuu

kaan. Keskustelin tunneilla joskus aiheesta ja kun osa opiskelijoista pyysi saada lisäopetusta musiikin perusasioista, innostuin asiasta ja päätin kehittää kurssin juuri tähän tarpeeseen. Tähän ongelmaan lähdin hakemaan työkaluja JaSeSoin järjestämältä musiikkipedagogiikan kurssilta. Orff -pedagogiikan kurssilta sain paljon ideoita ja tukea omille ajatuksilleni ja taito-tietoni tällä saralla lisääntyi. Innostuin Orff-pedagogiikasta niin paljon, että suoritin seuraavina kesinä myös loput tasot.

## 2. Ihmiskäsitys

Ihmiskäsitys on järjestelmä, joka koskee ihmisen uskomuksia, tietoja ja arvostuksia (Hirsjärvi 1982, 1). Ihmiskäsityksen määrittely on niin tutkijalle kuin opettajallekin tärkeää, sillä suhtautuminen toisiin määrittyy sen kautta. Samalla se vaikuttaa välillisesti myös kaikkiin valintoihin ja toimintaan. Ihmiskäsitystä määrittäessä on syytä siis pohtia itseään sekä suhtautumista toiseen ihmiseen. (Patrikainen 1997, 58-60.) Seuraavassa kuvaan niitä asioita, joiden katson vaikuttaneen ihmiskäsitykseeni ja antaneen minulle eväitä myös opettajana toimimiseen.

Olen kolmilapsisen perheen keskimäinen lapsi ja ainoa tyttö. Monesti olen todennut hymyillen, että olen ollut kovassa koulussa veljieni keskellä, niin henkisesti kuin fyysisestikin. Sen lisäksi että otimme toisistamme mittaa asiassa kuin asiassa, opimme kuitenkin myös ottamaan toisemme huomioon. Vanhempien tasavertainen kohtelu opetti meitä kohtelemaan myös muita ihmisiä samalla tavalla. Vanhemmat kannustivat meitä erilaisissa haasteissa, koulussa ja harrastuksissa, eikä tuntunut olevan asiaa, johon emme olisi heidän mukaansa kyenneet. Kannustaminen tuntui hyvältä, mutta etenkin epäonnistumisten jälkeen se oli erittäin tärkeää. Vanhempien käyttämä lausahdus ”riittää kun teet parhaasi” tuli tutuksi, ja vaikka lause ei välttämättä epäonnistumisen hetkellä lämmittänyt, olo helpotti vähitellen kun epäonnistumista ei tuomittu. Samalla tavoin huomioin ja kannustin ystäviä ja koulutovereita, ja muistan opettajani joskus kiittäneenkin minua siitä.

Kannustaminen ja virheiden hyväksyminen korostui myös musiikkiliikuntakurssilla, jonka suunnittelin ja toteutin humanistisen ihmiskäsitykseni ohjaamana. Humanistisen ihmiskäsityksen perusajatus on siis ihmisen ja sivistyksen kunnioittaminen. Oppijaan suhtaudutaan

## LIITE 1 jatkuu

empaattisesti, hänen oppimisprosessiaan tuetaan ja häntä kohdellaan luottamuksellisesti, tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti. Ihminen ajatellaan yksilönä, joka on tahtova, sisäisen motivaation kautta ohjautuva, tietoinen ja vastuullinen ratkaisuihminen. (Hirsjärvi 1982, 32; Patrikainen 1999, 153; Rauste von Wright & von Wright 1994, 157).

### 3. Tiedon- ja oppimiskäsitys

Ihmiskäsityksen lisäksi opettajan toimintaa ohjaavat tiedon- ja oppimiskäsitykset, jotka konkretisoituvat opetussuunnitelmassa. (Patrikainen 1997, 71). Oppimista tarkastellessa on selvitettävä ensin, mitä tieto on ja miten ihminen sitä hankkii. Oma tiedonkäsitykseni pohjautuu konstruktivistiseen näkemykseen siitä, että jokainen muodostaa omanlaisen kuvan maailmasta ja siihen perustuvat omanlaiset tietorakenteet. (Tynjälä 2002, 25.)

Oppimisprosessin luonteesta tehdyt perusolettamukset, kuten miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan edistää parhaiten, kertovat oppimiskäsityksestämme (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146; Tynjälä 2002, 28). Kuitenkaan erilaiset käsitykset eivät sulje pois toisiaan, koska voimme eri tilanteissa toimia eri oletusten pohjalta. Tieteellisessä oppimisen tutkimuksessa eri oppimiskäsitykset voivat avata erilaisia näkökulmia oppimisen ilmiöön. (Tynjälä 2002, 14-15.)

Konstruktivismin juuret ovat monissa eri lähteissä ja siksi sillä on useita eri suuntauksia. Eri suuntauksia kuitenkin yhdistää näkemys, että tieto on yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. (Tynjälä 2002, 37.) Oppija ymmärretään aktiiviseksi ja ainutlaatuiseksi tiedon prosessoijaksi, joka tulkitsee havaintoja sekä uutta tietoa aikaisempien tietojen ja kokemusten avulla. Myös luovat, konstruktiiiviset ja reflektiiviset toiminnot painottuvat oppimisessa toistamisen ja muistamisen sijaan. Suurin ero suuntauksissa on siinä, painottavatko ne oppimisen yksilöllistä vai yhteisöllistä puolta. (Puolimatka 2002, 238-239; Tynjälä 2002, 38, 58.) Yksilöllisessä konstruktivismissa opetuksen keskipisteenä on yksilö, jonka ymmärrystä itsestään ja maailmasta pyritään edistämään. Yhteisöllisessä konstruktivismissa korostuu ryhmän yhteistyö ja opetuksessa painotetaan neuvottelua, yhteistyötä, ryhmätoimintaa, osallistumista ja yhteisten merkitysten hakemista. (Puolimatka 2002, 238-239.) Oma oppimiskäsitykseni pohjautuu sekä yksilölliseen että yhteisölliseen konstruktivismiin.

## LIITE 1 jatkuu

Oppiminen on prosessi, jossa oppija konstruoi tietoa omien tavoitteidensa mukaisesti ja rakentaa todellisuutta havaintojen sekä aikaisemman kokemuksen ja tietämyksen pohjalta. (Ojanen 2000, 41; Patrikainen 1999, 155.) Opettajana pyrin luomaan sellaisen oppimisympäristön, jossa tämä on mahdollista (Rauste-von Wright 1997, 19). Oppimisympäristössä tulisi kiinnittää huomiota myös riittävään turvallisuuteen, sillä se mahdollistaa riskinoton, oman ja toisten ajattelun kyseenalaistamisen ja herättää kysymään vaikeita miksi-kysymyksiä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003; 65).

Myös emootiot ovat tärkeä osa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Oppijan tunne-elämä pitäisi huomioida opetusratkaisuja tehdessä, niin että motivaatio, mielikuvat, asenteet ja tunteet sitoutuvat osaksi opittavaa tietoa. (Novak 2002, 18; Patrikainen 1999, 53-57). Ohjaaja ja oppija voivat itse säädellä ympäristöä myönteisten kokemusten kytkemiseksi niihin tietoihin, joita he itse pitävät tärkeinä. Ilmapiiriin, oppijan motivaatioon ja käytettyihin opetusmenetelmiin pitäisikin kiinnittää huomiota, sillä ne vaikuttavat oppimiseen. (Patrikainen 1999, 57.)

Oppimiskäsitykseeni kuulu myös humanistiseen psykologiaan pohjautuvaa ajattelua, jonka mukaan oppija pyrkii kehittämään itseään toimintaa ja kokemuksia refleктоimalla ja suunnattamalla toimintaa uudestaan. Tämä rekonstruktio prosessi, jossa oppija rekonstruoi aiempia käsityksiään ja tietoaan sen pohjalta, miten hän refleктоi omaa toimintaansa ja sen tuloksia, on oppimisen ydin. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 117, 137-142.)

## LIITE 2 Kehorytmit

Kehorytmit (bodypercussion) ovat omalla keholla tuotettuja ääniä, kuten napsutuksia, tömistyksiä, käten taputuksia sekä taputuksia muihin kehon osiin. Kehorytmit voidaan käsitellä myös itsenäiseksi taidemuodoksi (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 8). Kehorytmit ovat tärkeä osa musiikkikasvatusta ja kuuluvat monien musiikkikasvatusmenetelmien, kuten Dalcrozen ja Kodalyn musiikkiharjoituksiin. Laajimmin kehorytmejä käytetään Orff-pedagogiikassa. Orff otti kehorytmit käyttöön nimenomaan voidakseen herkistää kehoa rytmien kokemiselle. Kokemuksen jälkeen samojen rytmien siirtäminen soittimille on helppoa. Esimerkiksi, kun taputukset siirretään käsirumpuihin ja reisien läpsyttelyt rytmisoittimiin, on rytmit koettu jo kehon kautta. Myös kehorytmien ja liikunnan läheisen suhteen takia kehorytmeistä tuli yksi tärkeä työmuoto kokonaisvaltaisessa Orff-pedagogiikassa. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 36.)

Taputukset ovat tunnetuin kehorytmien muoto, jota käytetään laajasti ympäri maailmaa. Taputusta käytetään esimerkiksi laulu- ja piirileikkeissä säestyksenä, sykkeen ylläpitäjänä ja takapotkun korostajana. Marokkolaisessa musiikissa naiset eivät soita rumpua, vaan he korvaavat rummutuksen taputuksin. Espanjalaisessa flamencossa taputuksin tehdään huikeita musiikin rytmeihin punoutuvia polyrytmejä. Taputukset eivät kuitenkaan ole aina samanlaisia. Tyyliä voidaan vaihtaa käsien asentoa muuttamalla ja näin saadaan aikaiseksi erikorkuisia ja -sävyisiä ääniä. (Goodkin 2002, 67–69.) Matalat, kuppikäsin tehdyt taputukset ovat pehmeitä ja korvaystävällisiä ääniä. Rennot, sormilla toisen käden kämmeneen lyödyt keskikorkeat ja terävät äänet ovat kuuluvimpia. Nämä äänet saattavat vahingoittaa tai ainakin herkistää korvaa kyseisen taajuuden äänille, mikäli henkilö joutuu usein niille alttiiksi. Korkeimmat ja hiljaisemmat äänet saadaan, kun taputetaan sormilla toisen käden kämmeneen siten, että molemmat kädet ovat tiukkana.

Askellus tai tömistys on toiseksi yleisin kehorytmien muoto. Eri kulttuureista löytyy yleensä tanssi, joka sisältää rytmikästä askellusta. Joissain tansseissa askelten rytmejä tehostetaan erilaisilla kengillä, kuten hollantilaisessa puukenkätanssissa, eteläafrikkalaisessa kumisaa-pastanssissa tai amerikkalaisessa stepissä. Askellusta voidaan korostaa myös muuttamalla alustaa tai lisäämällä nilkkoihin esimerkiksi kelloja ja helistimiä, kuten intialaisessa Katak-tanssissa tai englantilaisessa Morris-tanssissa. (Goodkin 2002, 69.) Askellusta voi

## LIITE 2 jatkuu

myös käyttää sykkeen ylläpitäjänä. Jalat pystyvät helpommin pitämään sykkeen, vaikka kädet tekisivät muuta rytmiä muihin kehon osiin. Paras alusta askellukselle ilman erityisiä kenkiä tehtynä on puulattia, josta tulee kaunis, tumma ääni. Puulattia on ystävällinen myös paljain jaloin rytmittelössä.

Muita ääniä saadaan sääristä, reisistä, pakaroista ja rinnasta. Rintalyönnit eivät ole kovin yleisiä, mutta niitä esiintyy kuitenkin Maori-musiikissa, afro-amerikkalaisessa Hambone- ja Juba-musiikissa sekä sumatralaisessa Saman musiikissa. Myös amerikkalainen laulaja-taitelija Bobby McFerrin käyttää niitä laulussaan. Venäläisessä, romanialaisessa ja itävaltalaisessa kansantanssissa taas käytetään paljon lyöntejä reisiin, polviin ja jalkateriin. Jazz-musiikissa käytetään hyvin paljon sormien napsuttelua musiikkikappaleen alussa antamaan oikea tempo. (Goodkin 2002, 69.) Edellä mainittujen äänilähteiden monipuolinen käyttö tuo kehomusiikkiin vaihtelua, ja niitä yhdistelemällä voi saada aikaan rumpusetin soittoa muistuttavan vaikutelman komppeineen ja sooloineen. Ääniin voidaan vaikuttaa myös vaateuksella. Parhaat ja selkeimmät äänet lähtevät vaatteista, jotka eivät ole liian pehmeitä tai paksuja.

Vaikka edellä mainituissa kulttuureissa ja erilaisissa tansseissa käytetään paljon erilaisia kehorytmejä, niiden monipuolinen yhdisteleminen on paljolti yhdysvaltalaisen perkussionistin, muusikon ja koreografian Keith Terryn ansiota. Rumpusetin äänien etsiminen kehosta innosti Terryä kokeilemaan säestystä rumpusetin sijaan keholla ja niin syntyi erityinen kehomusiikkityyli. Terry on kehittänyt kehorytmejä 30 vuoden ajan ja hän on tehnyt yhteistyötä muusikoiden ja tanssijoiden kanssa. Hänen työllään on ollut suuri merkitys kehorytmien kehittämiseksi myös musiikkikasvatuksessa. Vaikka Orff-pedagogiikassa käytetään kehorytmejä, Terry otti käyttöön erilaisia lyöntejä, jolloin mahdollisuudet tehdä monipuolisempia rytmejä kasvoivat. Hän otti myös liikkumisen mukaan kehorytmeihin. Kehorytmikappale tai -esitys voidaan nähdä joko siten, että tanssija säestää itseään tai muusikko tanssii omaan musiikkiin. Näin toteutuu entistä paremmin Orffin ajatus muusikon ja tanssijan välisen rajan häivyttämisestä. Myös Orff-pedagogiikkaan kuuluva elementaarisuus toteutuu kehorytmeissä hyvin, kun työskennellään itseä lähinnä olevan materiaalin eli kehon kanssa. (Goodkin 2002, 75.)



## LIITE 2 jatkuu

Kehorytmejä käytetään musiikkikasvatuksessa apuna esimerkiksi rytmejä, komppeja ja fra-seerausta harjoitellessa. Koska eri kohdasta kehoa lähtee matalia ja korkeita tai teräviä ja pehmeitä ääniä, voidaan kehoa käyttää lyömäsoittimen tavoin. Kehorytmien opettelu kannattaa kuitenkin aloittaa yhdistämällä vain muutamaa eri äänilähdettä, esimerkiksi käten taputuksia ja askeleita. Jo näitä kahta ääntä (diskantti ja basso) käyttämällä, rytmiä ja eri taputus-askellusyhdistelmiä vaihdellen saadaan aikaan monipuolista rytmimusiikkia. Haastetta lisää myös se, että kädet ja jalat toimivat yhtä aikaa, tai ne tekevät polyrytmejä – esimerkiksi kädet tasajakoista rytmiä ja jalat kolmijakoista rytmiä.

Kehorytmit ovat tanssijoiden ja muusikoiden yleinen tapa luoda rytmikkäitä ääniä. Kehorytmien vaivaton käyttö helpottaa niiden käyttöä musiikissa ja visuaalis-kineettiset osateki-jät liittävät ne hyvin tanssiin. Soittimiin verrattuna kehorytmien äänet, sävyt ja voimakkuudet ovat rajoitettuja, joten niitä käytetään enemmän tukemaan ja lisäämään väriä lau-luun ja instrumentaalimusiikkiin kuin omana taidemuotonaan. Kuitenkin kehorytmit ovat yleistyneet myös itsenäisenä taiteenmuotona. Esimerkkinä edelleen esiintyvistä ryhmistä ovat englantilainen Stomp, yhdysvaltalainen Xephyr ja Crosspulse. (Goodkin 2002, 69–72.) Suomessa ainoana pelkästään kehorytmeihin keskittyvänä, esiintyvänä ryhmänä toimi Syrjähyppy vuosina 1991–1999.

Kehorytmejä voidaan merkitä nuoteiksi viivastolle. Tämän notaation on kehittänyt Keith Terry. Notaatiota kehitteli edelleen Elina Kivelä-Taskinen, joka lisäsi viivastoon nuotiavaimen sekä nuottien varret (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 37.)

**Kehorytminotaatio** O = oikea    V = vasen

napsu   taputus   taputus   kämmenselkään

nuottiavain                      rintaa   etureisi\*   sivureisi\*\*   askel   >   nilkka

**LIITE 3** Opiskelijoille suunnatut alku-, väli- ja loppukyselyt**”Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan” –kurssi (LPE.538)**

ALKUKYSELY, Syyskuu 2001

Nimi: \_\_\_\_\_ Ikä: \_\_\_\_\_

1. Oletko harrastanut jonkin instrumentin soittoa ja / tai laulua?

- en  
 kyllä, mitä ja kuinka kauan?

---



---



---

2. Oletko opiskellut musiikin teoriaa?

- en  
 kyllä, kuinka paljon ja missä?

---



---



---

3. Oletko harrastanut tanssi?

- en  
 kyllä, minkälaista ja kuinka kauan?

---



---



---

4. Arvioi tietojasi ja taitojasi seuraavalla asteikolla (merkitse numero)

- 1= todella vaikeaa  
 2= melko vaikeaa  
 3= melko helppoa  
 4= todella helppoa

- a) sykkeen löytäminen musiikista   
 b) tanssilajin tunnistaminen musiikista   
 c) tahdin 1. iskun löytäminen   
 d) tempon pitäminen tanssiessa   
 e) nuottien aika-arvojen hahmottaminen  
 (lyhyt, puolta pidempi/lyhempi, tauot)   
 f) tasaisen ja swing-rytmin erottaminen   
 g) liikkeiden ohjaaminen musiikinpäälle   
 h) ennakointi liikkeitä tehdessä   
 i) musiikin muotorakenteen hahmottaminen

## LIITE 3 jatkuu

5. Onko sinulle opetettu koulussa (ya, lukio tms.) musiikkiliikuntaa ja tanssia?

a) lava- ja kansantanssit?

ei

kyllä, montako tuntia/vuosi? \_\_\_\_\_

b) vanhat tanssit

ei

kyllä, montako tuntia/vuosi? \_\_\_\_\_

c) laululeikit

ei

kyllä, montako tuntia/vuosi? \_\_\_\_\_

d) improvisaatio musiikkiin

ei

kyllä, montako tuntia/vuosi? \_\_\_\_\_

e) jazz- tai modernitanssi

ei

kyllä, montako tuntia/vuosi? \_\_\_\_\_

f) arfotanssi

ei

kyllä, montako tuntia/vuosi? \_\_\_\_\_

g) kehorytmejä

ei

kyllä, montako tuntia/vuosi? \_\_\_\_\_

h) muuta, mitä

ei

kyllä, montako tuntia/vuosi? \_\_\_\_\_

6. Mikä sai sinut valitsemaan tämän kurssin?

---

---

---

7. Mitkä ovat tavoitteesi tällä kurssilla?

---

---

---

8. Minkälaisia toiveita sinulla on kurssin sisältöihin, järjestelyihin ym. liittyen?

---

---

---

**VÄLIKYSELY**

Nimi: \_\_\_\_\_

1. Mitä olet oppinut? Miten olet onnistunut tavoitteissasi tähän mennessä?

---

---

---

---

---

2. Onko jotain asioita, joita et ole ymmärtänyt? Onko joku asia jäänyt epäselväksi?

---

---

---

---

---

3. Mikä kurssilla on tähän mennessä ollut mukavaa / epämukavaa?

---

---

---

---

---

4. Mitä haluaisit vielä harjoitella lisää?

---

---

---

---

---

5. Tuleeko tunneilla tarpeeksi tai liikaa toistoja?

---

---

---

---

---

**”Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan” –kurssi (LPE.538)****LOPPUKYSELY, Joulukuu 2001**

Nimi: \_\_\_\_\_

**1. Arvioi seuraavan asteikon mukaan, oletko mielestäsi kehittynyt musiikkiliikunnan osa-alueilla kurssin aikana:**

- + = kehitystä tapahtunut hieman  
 ++ = kehitystä tapahtunut melko paljon  
 +++ = kehitystä tapahtunut todella paljon  
 + / - = ei muutosta  
 - = asiat sotkeutuneet entisestään...

- a) sykkeen löytäminen musiikista \_\_\_\_\_  
 b) tanssilajin tunnistaminen musiikista \_\_\_\_\_  
 c) tahdin 1. iskun löytäminen \_\_\_\_\_  
 d) tempon pitäminen tanssiessa \_\_\_\_\_  
 e) nuottien aika-arvojen hahmottaminen  
 (lyhyt, puolta pidempi/lyhempi, tauot) \_\_\_\_\_  
 f) tasaisen ja swing-rytmin erottaminen \_\_\_\_\_  
 g) liikkeiden ohjaaminen musiikinpäälle \_\_\_\_\_  
 h) ennakointi liikkeitä tehdessä \_\_\_\_\_  
 i) musiikin muotorakenteen hahmottaminen \_\_\_\_\_

**2. Miten kurssi vastasi odotuksiasi? (+, -)**


---



---



---



---



---



---

**3. Saavutitko tavoitteesi?**


---



---



---



---



---



---

**KIITOS KUN OLIT MUKANA, HYVÄÄ JOULUA!**

#### LIITE 4 Alku-, väli- ja lopputestit

Kurssin ensimmäisellä ja viimeisellä tunnilla tehtiin kaksiosainen rytmitesti. Ensimmäisessä, A-osassa testattiin opiskelijan kykyä toistaa sykettä käsillään ja erityisrytmiä (sanarytmiä) jaloillaan samanaikaisesti. Opiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään. Sekä alku- että lopputestissä testikappaleet olivat samoja. Kappaleet valitsin siten, että ne olisivat kaikille tuttuja ja melko lyhyitä, mutta ne sisältäisivät kuitenkin erilaisia rytmejä. Kahdella ryhmällä kappale oli ”*Jänis istui maassa*”, jonka pituus on seitsemän tahtia. Yhdellä ryhmällä kappale oli ”*Hämähäkki*”, jonka pituus on kahdeksan tahtia. Valitsin kaksi eri kappaletta koska ajattelin viimeisille olevan hyötyä siitä, jos he näkevät suorituksen ennen omaa testiä. Jälkeenpäin ymmärsin kuitenkin, että testin näkeminen ei auttanut opiskelijoita suorituksessa.

Välitestiksi tai vertailukohteeksi valitsin kurssin keskivaiheilla toteutetun harjoituksen, jossa opiskelijat tekivät sykettä ja erityisrytmejä oman kahden tahdin mittaisen ”sävellyksen” mukaan. Tässä harjoituksessa erityisrytmi oli käsissä ja syke oli jaloissa. Opiskelijat eivät tienneet tilannetta testiksi, koska päädyin itsekin ottamaan tilanteen mukaan arviointiin vasta tulosten analyysi vaiheessa.

Arvioin testin tämän osan käyttämällä kolmea eri luokkaa:

- 1= ei osaa (alle puolet tahdeista oikein)
- 2= osaa ajoittain (vähintään puolet tahdeista oikein: 4/7 tai 4/8)
- 3= osaa (kaikki tahdit oikein).

Luokka 3 vaatii täyden onnistumisen testissä. Jo yhden askeleen tai taputuksen puuttumisen laski suorituksen alempaan luokkaan. Luokkaan 2 sijoittui näissä testeissä kaikkein heterogeenisin ryhmä opiskelijoita. Kaikki, jotka onnistuivat vähintään neljässä tahdissa, mutta epäonnistuivat vähintään yhdessä tahdissa, sijoittuivat tähän luokkaan. Osalla tähän luokkaan kuuluvista opiskelijoista oli paljon ongelmia, kun taas osa ylsi lähes täydelliseen suoritukseen. Luokkaan 1 kuuluvat opiskelijat onnistuivat korkeintaan kolmessa tahdissa.

Kurssilla oli 15 opiskelijaa. Alkutestissä suurin osa (n=12) epäonnistui kaikissa tahdeissa tai onnistui vain viimeisessä tahdissa. Yksi opiskelija onnistui kolmessa tahdissa seitse-

## LIITE 4 jatkuu



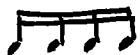





mästä ja yksi opiskelija onnistui kuudessa tahdissa kahdeksasta. Ilman virheitä testin suoritti vain yksi opiskelija.

Lopputestissä onnistumisia oli jo enemmän. Luokkaan 1 sijoittui kaksi opiskelijaa, joista toisella oli vain yksi tahti ja toisella kolme tahtia oikein. Luokkaan 2 sijoittuneita oli seitsemän. Neljällä heistä virheitä oli vain yhdessä tahdissa, joten onnistuminen ja luokkaan 3 sijoittuminen oli hyvin lähellä. Kolmella tähän luokkaan kuuluvista taas oli virheitä joko kolmessa tai neljässä tahdissa, eli he olivat lähempänä luokkaa 1.

Kummastakin kappaleesta löytyi hankala kohta, joissa useimmat tekivät virheitä. Kappaleessa ”Jänis istuu maassa” on tahteja yhteensä seitsemän ja noin puolessa välissä on tahti (4.), jossa rauhallisen alun jälkeen tulee paljon 1/8 -nuotteja. Nopea rytmi jaloissa on vaikea, mutta etenkin hitaiden rytmien jälkeen siirtyminen tähän nopeaan kohtaan aiheutti sekaannusta. Tämä tahti oli väärin neljällä viidestä testissä virheitä tehneestä henkilöstä.

Kappaleessa ”Hämähäkki” tahteja on yhteensä kahdeksan. Opiskelijat tekivät vähemmän virheitä kuin ”Jänis istui maassa” kappaleessa, mutta vaikeimmaksi kohdaksi tässäkin kappaleessa osoittautui noin puolivälissä oleva tahti (5.). Tämä tahti on muista tahdeista rytmiltään selvästi poikkeava, mikä aiheutti sekaannusta. Kolme neljästä testissä virheitä tehneestä opiskelijasta epäonnistui juuri tässä tahdissa.

Välitesti erosi alku- ja lopputestistä siten, että siinä tehtiin sykettä jaloilla, ja erityisrytmiä käsillä reisiin. Kappaleena oli myös erilainen, jokaisen opiskelijaparin oma ”sävellys”. Sävellys tehtiin tunnin aikana käyttäen hyväksi sanarytmejä. Eri sanat kuvasivat eri nuotteja: ”voi”= neljäsosanuotti, ”pät-kis”= kaksi kahdeksasosanuottia ja ”su-ku-la-ku”= neljä kuudestoistaosanuottia. Kukin sana täyttää yhden tahdinosan, jolloin tarkoitus oli laittaa sanoja peräkkäin kukin haluamassaan järjestyksessä. Sävellyksen kokonaispituus piti olla kaksi tahtia 4/4-tahtilajissa, *esimerkiksi*:

							
voi,	voi,	su-ku-la-ku,	pät-kis	pät-kis,	pät-kis,	voi,	voi.
1	2	3	4	1	2	3	4

## LIITE 4 jatkuu

Testin toinen, B-osio toteutettiin ainoastaan kurssin alussa ja lopussa. Tässä osiossa testattiin opiskelijan kykyä toistaa käsillä taputettuja rytmejä sekä kehorytmejä. Osio sisälsi kolme erilaista rytmiä, joista ensimmäinen oli vain tahdin mittainen (4/4) ja loput muuta olivat kahden tahdin mittaisia. Nämä kolme rytmiä toteutettiin ensin taputtamalla käsillä ja sen jälkeen samat rytmit tehtiin kehorytmeinä. Viimeinen rytmi oli vaikein, sillä vaikka se oli tasajakoinen, toinen tahti kehorytmiä toteutettaessa aksentoitui calypso-rytmiksi (3+3+2). Tämä johtui siitä, että käsiä yhteen taputtaessa syntyy paljon kovempi ääni kuin esimerkiksi rintaan tai reisiin lyödessä. Siksi korostin samaa aksentointia (3+3+2) jo ensimmäisessä vaiheessa, kun rytmit tehtiin käsillä taputtaen. Arvioin tämän osion antamalla pisteen jokaisesta rytmistä erikseen, jolloin pisteitä oli mahdollista saada 0-6. Jos rytmissä oli vain pieni virhe, vähensin kokonaisluvusta 0,25 pistettä. Lisäksi kehorytmien toistotehtävässä annoin ½ pistettä siitä, jos rytmi oli muuten oikein, vaikka lyönnit tehtiin väärään kehonosaan.

Rytmit:

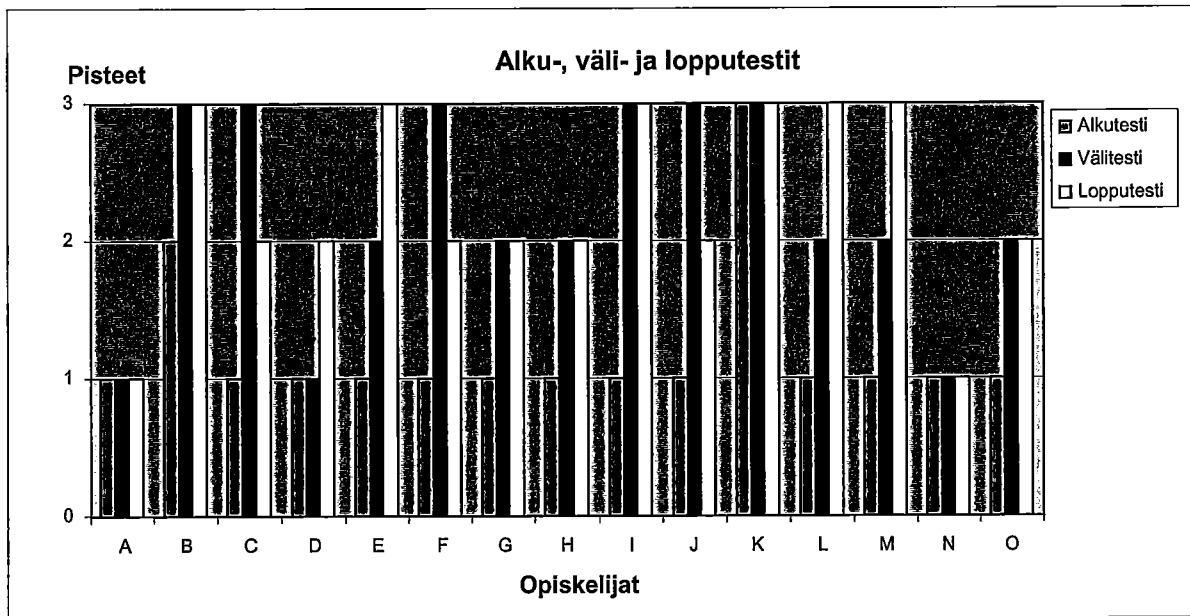
The image shows three rhythmic patterns labeled a), b), and c). Pattern a) consists of two measures: the first has a quarter note followed by two eighth notes, and the second has a quarter note followed by two eighth notes. Pattern b) consists of two measures: the first has a quarter note followed by two eighth notes, and the second has a quarter note followed by two eighth notes. Pattern c) consists of two measures: the first has a quarter note followed by two eighth notes, and the second has a quarter note followed by two eighth notes.

Edelliset kehorytmeinä:

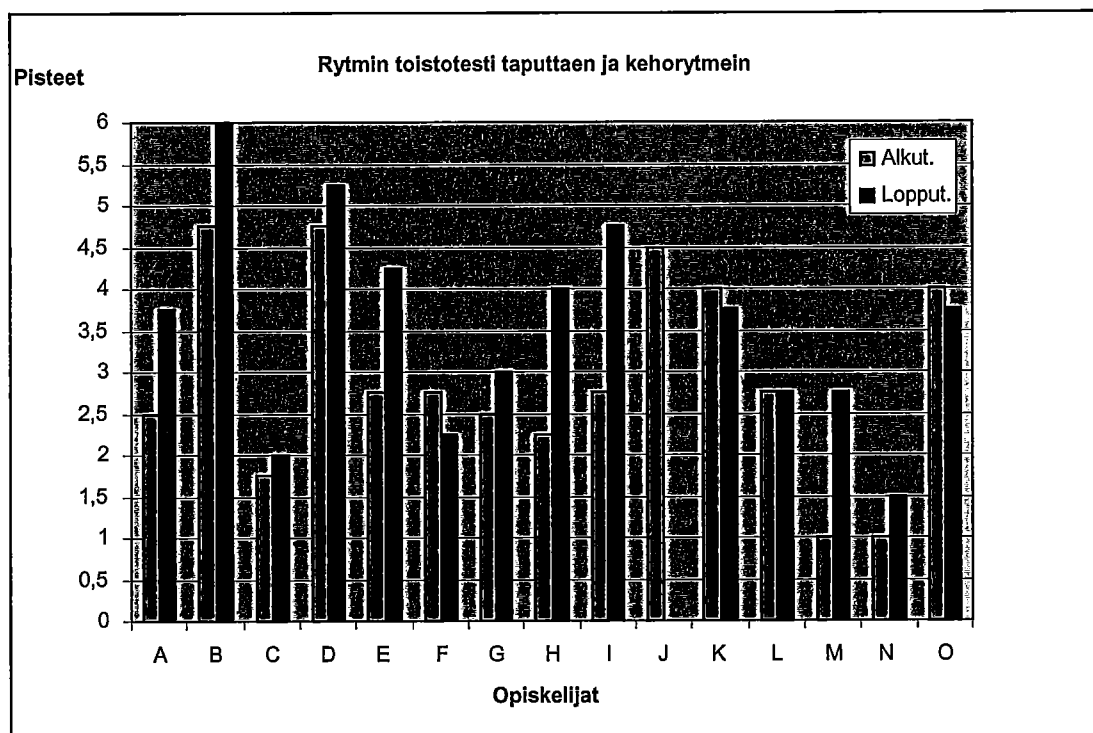
The image shows a musical staff with three rhythmic patterns labeled a), b), and c). Pattern a) is a quarter note followed by two eighth notes. Pattern b) is a quarter note followed by two eighth notes. Pattern c) is a quarter note followed by two eighth notes.



TAULUKKO 1. Sykkeen ja erityisrytmin toisto samanaikaisesti alku-, väli- ja lopputestissä



TAULUKKO 2. Rytmin toistaminen taputuksin ja kehorytmein



## LIITE 5 Oppimispäiväkirjan kirjoitusohjeita

Oppimispäiväkirja on opetuksen pohjalta kirjoitettu pohdiskeleva kirjoitelma. Siinä työste-  
tään opetuksen, keskustelujen, harjoitusten ja tekstien herättäminä ajatuksia, tunteita ja on-  
gelmia. Tavanomaiseen tenttivastaukseen verrattuna päiväkirja on pohditumpi ja laajempi.

Päiväkirjassa voit siis esittää omia käsityksiäsi, väitteitäsi ja näkemyksiäsi. Tärkeää on kui-  
tenkin perustella niitä ja kirjata ajatukset selkeästi. Kirjaa ylös myös tunteitasi ja kokemuk-  
siasi. Kirjoita ylös kaikki ajatukset, ihmettelyt, kysymykset ja oivallukset.

Kirjoittaessasi joudut tekemään koko ajan valintoja: kaikkia kurssilla käsiteltyjä asioita ei  
tarvitse käydä läpi. Päiväkirja ei ole kurssin kulun kuvaus eikä referaatti. Jokin teema syn-  
nyttää ehkä enemmän ajatuksia ja pohdintaa kuin jokin toinen. Voit keskittyä tiettyihin  
opintokertoihin tai jäsentää kurssista itsellesi synteetin. Kerro kuitenkin valinnoista ja pe-  
rustele, miten olet niihin päätenyt.

Päiväkirjassa voit käyttää myös käsittekarttoja, kuvia, lehtileikkeitä, siteerauksia kaunokir-  
jallisuudesta jne. Päiväkirjan muoto on vapaa: se voi edetä ”päiväkirjamaisesti” tai tee-  
moittain enemmän esseiden kaltaisena. Sen pituus määräytyy näiden seikkojen perusteella.  
Päiväkirjakin on hyvä otsikoida. Kirjoita tekstisi koneella.

Valmista luetteloa asioista, joita päiväkirjassa aina pitäisi käsitellä ei ole. Tässä kuitenkin  
vielä muutamia ehdotuksia:

- Mitä odotuksia sinulla oli kurssille tullessasi?
- Mitä odotuksia edellinen kerta herätti seuraavaa varten?
- Millaisia ajatuksia opetuskerta sinussa herätti?
- Mikä oli keskeisintä, mikä oli päivän tärkein anti?
- Millaisia vastaväitteitä sinulla heräsi? Miksi?
- Mikä meni täysin yli ymmärryksen? Miksi?
- Miten voit soveltaa opetuksessa käsiteltyjä ajatuksia omaan elämääsi tai  
johonkin sinua kiinnostavaan asiaan tai ilmiöön?
- Miten asiat yhdistyvät aikaisemmin oppimaasi, lukemaasi, kuulemaasi?
- Löysitkö uusia puolia itsestäsi tai ryhmästä?
- Mitä yhtäläisyyksiä löydät musiikista ja liikunnasta?

**TYÖN JA OPISKELUN ILOA!**

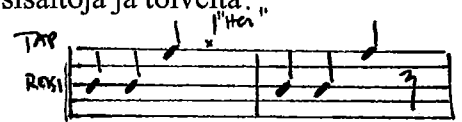
## LIITE 6 Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan -kurssin tunnit

### Tunti 1.

#### 1) ALKUKYSELY

-kun kysely on tehty, 4 hlön porinaryhmiin keskustelemaan sisältöjä ja toiveita.

→ tuleeko vielä joitain uusia ajatuksia



#### 2) TUTUSTUMISLEIKKI: Esittely: 1, 2, 3, Hei -Nimeni on Anu, tauko,

Vastaus: 1, 2, 3 hei Nimesi on Anu, tauko

#### 3) KOMMERVENKKA (© Esa Lamponen)

a) opetellaan loru:



→ liiku seitsemän askelta, pysähdy 8.lla iskulla → jatkuu uudelleen

b) liiku vapaasti salissa lorua hokien,

tauolla tervehdi: iloisesti / vihaisesti / salaperäisesti / naisellisesti

tauolla kontakti: varpaat / kylki / kyynänpää / sormenpäät/ peppu / peppuhieronta

#### 4) ALKUTESTI:

1) Erityisrytmi käsissä / sanarytmi jaloissa (Hämähäkki & Jänis istui maassa)

2) Taputusten ja kehorytmien toisto (suoritus yksin salissa)

Ensin rytmien taputus käsillä → samat kehorytmeinä

#### 5) RYTMISOITTIMIIN TUTUSTUMINEN

-kukin valitsee oman soittimen: soitetaan vuorollaan 4 iskua, toisella kierroksella 3, 2 ja 1 iskua

-sama, mutta vuorotellen 4 iskun aikana soolo, muut vastaavat 4 tasaista iskua (syke)

-sama mutta soolon ja vastauksen jälkeen on 4 iskun mittainen tauko

**Tunti 2.**

- kerro alkukyselyssä tulleita toiveita ja kunkin eniten kehittämistä vaativia asioita

**1) LIIKU RUMMUTUKSEN MUKAAN:**

- kävele samanaikaisesti niin monta askelta kuin rummusta tulee iskuja (hidas tempo)
- kuuntele kuinka monta iskuja tulee ja kävele sama määrä (tasainen)
- kuuntele erityisrytmi ja liiku se

**2) LIIKU 4 ISKUA JA PIDÄ HALUAMASI TAUKO (1-4 iskua)**

- liiku kävellen tasaisesti 4 iskua
  - liiku neljän iskun aikana, mutta valitse oma tempo ja rytmi liikkeeseen  
käytä myös eri tasoja
- tehdään ensin kaikki yhdessä, sitten kahdessa ryhmässä: tekijät/katsojat  
(taustalla tasainen rummutus, ei korostuksia)

**3) "HEIMORINKI" (Sanarytmien ja niiden pituuksien hahmotus)**

-kävellään piirissä, jaloissa tasainen 1/4 syke ja toistetaan opettajan eripituisia  
"huutoja": Uga / Buga / Uga uga / Uga Za / UgaUga BugaBuga / Ugala Bugala Za  
(opiskelijoiden idea: jokainen voisi keksiä vuorollaan huutoja)

**4) "TOISTA JA LISÄÄ"**

- parista 1. liikkuu 1-4 iskua                      2. toistaa ja lisää 1-4
- 1. toistaa edellisen ja lisää 1-4              2. toistaa ja lisää 1-4
- jne.

puolet ryhmästä liikkuu, puolet soittaa 4 iskun (tahdin) mittaista ostinatoa rytmisoittimilla

djembe:		TONE BASSO
orff-palat:		
-metallofonit		

## LIITE 6 jatkuu

**5) KOMMERVENKKAA (vastakkaiset rivit)** (© Esa Lamponen)

a) toinen rivi kävelee 4 eteenpäin, 3 taakse ja tekee asennon / ilmeen / eleen  
 toinen rivi toistaa täsmälleen ensimmäisen parin suorituksen (vaihdetaan johtajaa)

b) Eri aika-arvot lorun osista: tehdään ryhmissä taputtaen / tömistäen

KOM-	MER		d		d			ASKEL
Kom-mer	Venk-kaa		♪	♪	♪	♪		TAPUTUS
Kom-mer venk-kaa	Vem-mer Konk-kaa		♪♪	♪♪	♪♪	♪♪		RINTA
Hyt-ty-nä Myt-ty-nä	Tois-tan		♪♪♪	♪♪♪	♪♪	♪		KLEDIT

c) Pienryhmät (4 hlö)

mieltikää lorun eri osille eri äänet (ottakaa kolme erilaista äänilähdettä)

lorurytmi säilyy koko ajan, mutta annetaan sille "melodia"

→ ryhmät esittävät omansa ja lopuksi yhteissoittona

d) Tehdään oma tuotos:

joko loruun sävellys TAI sävellykseen loru (1-8)

→ esitys + yhteissoitto

**6) MUSIIKIN MUODON HAHMOTUS**

- merkitse eri osat (tikutus) ja jos pystyt myös osien kestot

**Tunti 3.****1) KOTIETEHTÄVÄN TARKISTUS:**

- piirissä pelkkä sanarytmi jaloilla
- otetaan "syke ääneen"; lauletaan pienen pieni veturi laulu niin että joka toinen neljäsosa alas - joka toinen ylös
- suunnitellaan parin kanssa jokin liike "alas-ylös" neljäsosilla lauletaan laulu päälle
- sama, mutta liikkeen tilalle käden liike; taputus reiteen - rintaan  
→ laulun mukaan askeleet
- sama, mutta taputus vaan käsiin

**2) AMINA -tanssi (Tanzania)**

a) opetellaan laulu+taputus sekä tanssi piirissä

b) sama parin kanssa

taputus

A-MI-NA A-MI-NA KA-DALA SI NO-WEYA A-MI-NA KA-DALA

puheen:

A-MI-NA TU SE PAA PA-SA-LI-NA!

-opetellaan kehorytmit lorun avulla (= Intro / välike)

Hump-pa jump-pa on Jump-pa ver-ra-ton

Tii-na jump-paa, Kal-le jump-paa, Mai-ja jump-paa - I-han si-ka-na!

-tehdään

intro

AB yksin

A+B parin kanssa

Alusta sama ilman introa

Coda (= intro)

## LIITE 6 jatkuu

- **RYHMÄTYÖ tanssiin:** suunnitelkaa A ja B osiin uudet liikkeet (+rytmit)

-Joka ryhmällä opiskelijat jaetaan a, b, c -henkilöiksi

→ a:t kokoontuvat opettavat jokainen omansa muille, samoin b:t, ja c:t näin saadaan viisi eri vuoroa Amina-tanssiin

-Tanssitaan kaikkien vuorot peräkkäin


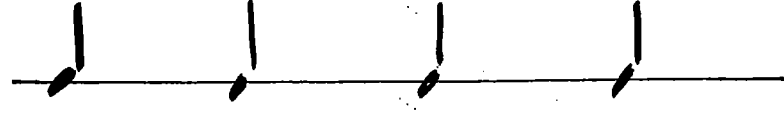

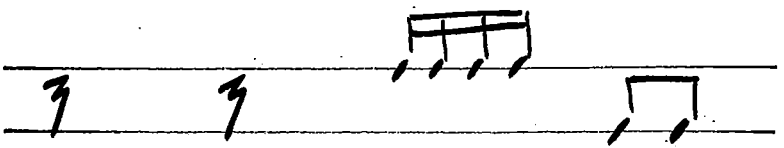

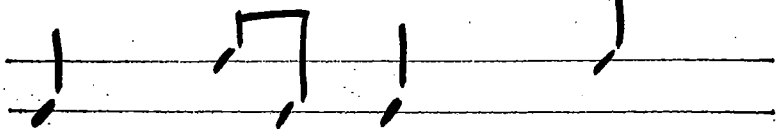

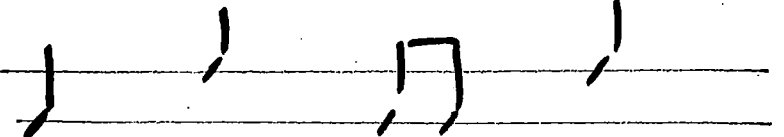

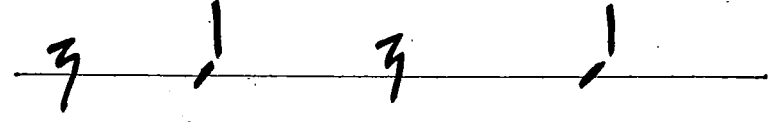
### 3) SOOLOT + RYTMIRYHMÄ (Ostinatot)

**Viidellä parilla djembejä ja kehärumpuja (improvisointi)**

Parista toinen soittaa sykkeen päälle 1-4 pituisen "soolon" ja toinen jatkaa omalla 1-4

**Rytmiryhmällä rumpuja+ rytmisoittimia**

eri soittimilla omat ostinatot (eli samana toistuvat rytmit), kesto 4/4

	CLAVET (rytmikapulat)	4 4		
	BONGOT	4 4		PIENI ISO
	DJEMBE	4 4		TONE (reuna) BASSO (keski)
	AGOGO	4 4		PIENI (korkea) ISO (matala)
	TAMBURIINI	4 4		

**Tunti 4.****1) ERITYISRYTMIEN HOKEMINEN KÄVELYN PÄÄLLE** - siansaksan höpötys

-Astellaan piirissä paikallaan (puolinuoteilla) ja rytmitetään tavuilla omaa kävelyä (eli sykkeen päälle erityisrytmejä)

-sama piirin kehällä: 2 x 8 myötäpäivään ja sen jälkeen käännös

**2) EDELLISEN TUNNIN MONISTE:**

-kerrataan nuotit ja merkit viimeisestä harjoitteesta

-soitetaan nuotteja taputtamalla reiteen ja napsuilla:

jaetaan nuotit 1/8 osa nuotteihin: taputetaan 1/4 osan eka 1/8 reiteen, toinen naps 

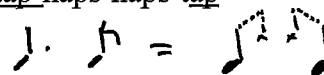
ja kun tulee 1/8 nuotteja, taputetaan kaikki reiteen

-harjoitellaan komppiryhmän rytmejä ed.tavalla taputettuna + muita rytmejä

ESIM. MANSIKKAKAVERITTO 

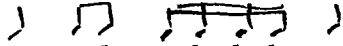
-voidaan tehdä myös: reiteen - sivulle ilmaan (napsun tilalle) TAI yhdellä kädellä jolloin ei tarvitse muistaa, kummalla kädellä tehdään

-PISTEELLINEN 1/4 NUOTTI samalla periaatteella: tap-naps-naps-tap




**3) NUOTTIEN AIKA-ARVOT:**

\*lausumalla tarvittava määrä tavuja:

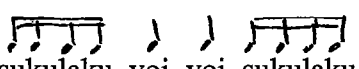
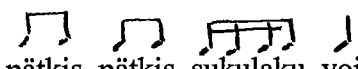
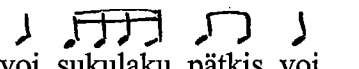
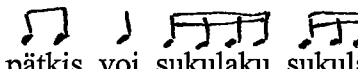
"Yksi, Kak-si, Ko-ol-me-e, Neljä" =  voi, pät-kis, su-ku-la-ku, voi

\*tehdään "voi, pätkis, sukulaku, voi" käsillä reisiin ja syke jalkoihin

KÄDET : |  |  
JALAT : |  |

→ harjoitellaan sana-diktaattia: kirjoitetaan paperille lausuttuja rytmejä:  (4)

Esim.

a)  sukulaku, voi, voi, sukulaku	b)  pätkis, pätkis, sukulaku, voi
c)  voi, sukulaku, pätkis, voi	d)  pätkis, voi, sukulaku, sukulaku

\* parin kanssa paperille "oma 2x4 fraasi" edellisillä sanoilla niin että syke on jaloissa ja sävellys taputetaan reisiin käsillä



**4) PARIKÄVELY (© Ciro Paduano)**

a) Intro 1-8

\* Kävely piirissä niin kauan kuin musiikki soi, kun tulee tauko: pysähdy

\* Sama muuten, mutta täytä tauko taputuksilla ym. rytmityksellä

→ Tehdään sama vapaasti salissa, kehorytmit voi tehdä parin kanssa

b) Kummallakin on toisiinsa sopiva soitin esim. (kehärumpu+malletti), joilla voidaan saada yhdessä ääni aikaiseksi.

-parista ensimmäinen lähtee kävelemään salissa vapaasti 7 askelta + 8.lla seis

2. lähtee jäljittelemään 1. reittiä ja ottaa hänet kiinni 7.lla askeleella + 8.lla kontakti soittimien avulla (lyödään ne yhteen)

**5) AEROBIC-MUSIIKKI**

-kuunnellaan musiikkia ja lasketaan päälle 8:ja Miten erotat musiikista 4 x 8 blokin?

mm. rytmiset tihennykset tai harvennukset, asteittaiset kulut ylhäältä alas tai alh.

ylös, laulu / instrumentaali

-liikutaan tilassa 8, kääntyy uuteen sivuun ja 8, jne

tehdään sama, mutta korostetaan ensimmäisestä kasista 8. lyönti (käsiin)

toisesta kasista 7. ja 8. lyönti käsiin

kolmannesta 6., 7. ja 8. lyönti käsiin

neljännessä 5., 6., 7. ja 8. lyönti käsiin

**6) ENNAKOINTI-PIIRI:**

-musiikki soi, tehdään V-askelta yhdessä 4 kertaa / puoli → vaihdetaan toiselle puolelle

5 6 7 8

ennakoidaan yhdessä (2x8) toisen kasin loppuun: "1,2,3,4 oikee V lähtee nyt!"

→ tehdään sama piirissä vuorotellen (jokainen ohjaa yksin askelten vaihtumisen)

**7) LOPPULETKA**

kävely musiikin mukaan muotorakenteita huomioiden; kävelytyylin muutos, suunnan muutos jne. aina uuden osan alkaessa

**\* OPPIMISTEHTÄVÄ:**

1) Etsikää parin kanssa hyvä Aerobic-musiikki (1 kappale), josta kuuntelette 4x8 iskun fraaseja: mistä fraasin alun tai lopun erottaa?

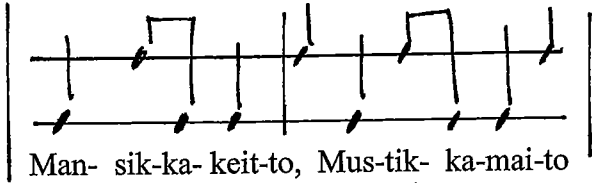
2) Kirjoittakaa ylös tavallisimpia aerobic-askeleita ja niiden kestot (esim. v-askel = 4 /4 = 1,2,3,4)

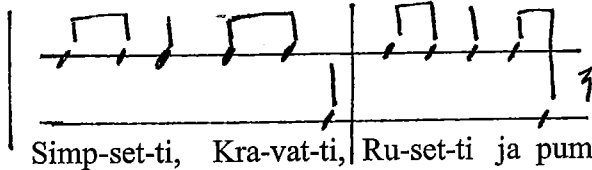
**Tunti 5.****1) VIRITTÄYTYMINEN "Stockmanin hullut päivät" (© Iikka Salovaara)**

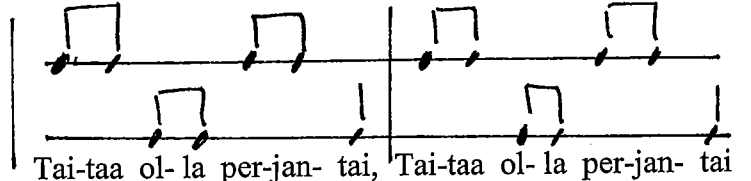
Kävellään vapaasti salissa rummun säestämänä, ilman kontaktia kehenkään,  
8 askelta, 7, 6 ...2, 1, 2, 3 ...8 (Tehdään aina jyrkkä käänös uuteen suuntaan)

**2) NUOTTIEN OPETTELU RUMPUJA SOITTAEN**

- nuotit: taa, titi, takataka = voi, pätkis, sukulaku eli 1/4, 1/8 ja 1/16 -osa nuotit

a)  TONE  
BASSO  
Man- sik-ka-keit-to, Mus-tik-ka-mai-to

b)  T  
B  
Simp-set-ti, Kra-vat-ti, Ru-set-ti ja pum

c)  T  
B  
Tai-taa ol-la per-jan-tai, Tai-taa ol-la per-jan-tai

**3) "KOTITEHTÄVÄN TARKISTUS"**

-mitä merkkejä fraasin loppumisesta / alkamisesta löytyi?

-aerobic-askelten kestot (suurin osa on kestoltaan 1-4)

a) Miten sarjaa kehitellään aerobicin lomassa?

kaksi liikettä esim: 2 x 8 ensimmäinen liike / 2 x 8 toinen liike = 4 x 8  
1 x 8 ensimmäinen liike / 1 x 8 toinen liike  
1 x 8 ensimmäinen liike / 1 x 8 toinen liike = 4 x 8  
1 - 4 liike, 5-8 liike x 4 = 4 x 8

b) Jako soittajiin ja liikkujiin:

-**Liikkujat** jakaantuvat vielä kahteen pienryhmään, jossa jokainen tekee oman kahden

liikkeen sarjan, jota kehittää (ohjaa sen muille)

-**Soittajat** soittavat "Aerobic-musiikkia" rummuilla, pianolla ja rytmisoittimilla

eri soittimet korostavat eri osia, kaikki korostavat 4 x 8 fraasin loppua

→ soittajat säestävät liikkujia (vaihdetaan osia) / tehdään myös levy-musiikkiin

**Tunti 6.****NUOTIT / TAHTILAJIT :**

- a) nuottien aika-arvot ja tahtilajit, kertausta  
     kävelyrytmi: neljäsosanuotti  
     juoksurytmi: kahdeksasosanuotit
- b) perusrytmi / eritysmartytmi:  
 - taputa vasemmalla 1/4 reiteen, ja oikealla 1/8 reiteen  
     → 1/4 ja 1/8 eri kehon osille (tehdään istuen, seisten...)  
 - syke vas.reiteen koko ajan, oikealla 2x1/8 + 1/4 tauko  
     sama niin että syke jaloissa, taputus reiteen ja toisinpäin  
     syke käsissä, rytmi jaloissa
- c) pienen pieni veturi: -syke vas.reidessä, sanarytmi oik. reidessä  
     -syke jaloissa, sanarytmi oik. reidessä  
     -syke käsissä (reisi-rinta), sanarytmi jaloissa

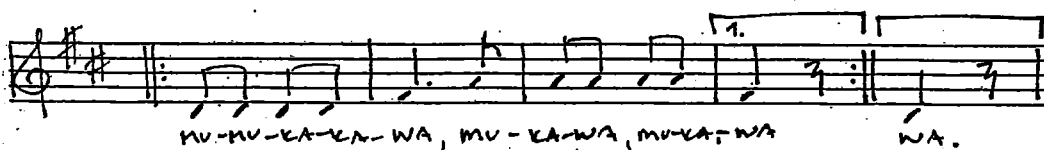
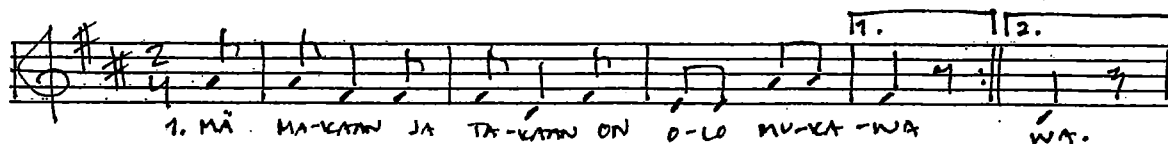
**MITÄ MUSIIKISSA TAPAHTUU?**

- Kuunnellaan eri tanssilajeja, mitä tapahtuu missäkin!
- Mitä soittimia kuulet nauhalta; basso, rummut, kitara, koskettimet
  - Miten kukin soitin soittaa eri tanssimusiikeissa: kirjoitettiin ylös
  - Mikä on tunnusomaista eri tanssimusiikeille:
    - \*valssi; keinuva, kolmijakoinen
    - \*humppa: tasajakoinen, nopea, terävä
    - \*jenkka: tasajakoinen, hitaampi kuin humppa
    - \*tango: tasajakoinen, terävä, rytmikäs

**\* Kotitehtävä:**

Seuraavalle tunnille jokainen etsii sellaisen musiikin, johon haluaisi tehdä koreografian (ei miksattua aerobic-musaa, vaan kappale) ja tikuta se (jos ongelmia, kysy minulta)

- käydään tunnilla läpi, minkälaista ohjelmaa olit ajatellut / mitä siihen voisi tehdä
- tehdään ryhmät jotka valitsevat jonkun ryhmäläisen musiikin ja siihen aletaan tehdä koreografiaa

**Tunti 7.****1) MU-KA-WA-laulu (säv/san. Heikki Lempiäinen)**

2. :: Mä makaan ja takaan on olo wekkuli, ::  
 :: we-we-ku-ku-li, wek-ku-li, wek-ku-li. ::

3. :: Mä makaan ja takaan on olo ki-ki-wa, ::  
 :: ki-ki-ki-ki-wa, ki-ki-wa, ki-ki-wa. ::

-opetellaan laulu ja kehorytmit

a) taputus reisiin, käsiin (jaloissa askel puoli nuoteille)

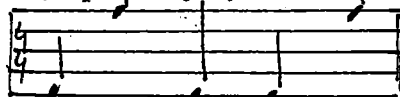
b) taputus 4x reisiin, kädet yhteen, naps (napsulla ask. eteenpäin)

→ jakaannutaan kolmeen ryhmään ja tehdään omat kehorytmit eri osiin

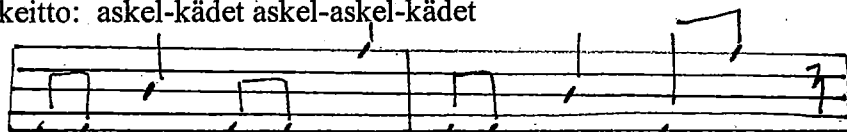
→ lauletaan ja tehdään kehorytmit (3 erilaista) päällekkäin kumpaankin osaan

**2) DJEMBE-KOMPIT KEHORYTMEINÄ**

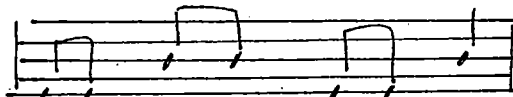
-tehdään rytmit jaloilla, taputtaen ja lyönnillä reiteen



\*mansikkakeitto: askel-kädet askel-askel-kädet



\*simpsetti: ask ask- reidet- ask ask- kädet- ask ask - reidet - ask kädet- tauko



\*taitaa olla perjantai: ask ask - reidet reidet - ask ask - reidet

-soitetaan samat vielä djembellä / congalla

**3) TANSSIEN RYTMIT RUMMUILLA:**

a) soitetaan valssin, humpan ja tangon rumpukompit djembellä / congalla

b) jaetaan soitinryhmät:

1=rummut

2=tamburiini/triangeli

3=melodiasoittimet (metallofoni/piano)

(rumpu)

(kitara)

(basso/kitara/melodia; Am, G, F, E)

**Tunti 8.****1) Kuunnellaan opiskelijoiden tuomia musiikkeja, muotorakennetta;**

- mitä musiikista tulee ensimmäisenä mieleen, mitä mielikuvia se herättää
- minkälaisen koreografian niihin voisi tehdä, mitä musiikki tuo mieleen  
onko musiikissa esiin tulevia kohtia, toistoja (liikkeen kertaus)
- mikä on muotorakenne, ja osien pituudet
- \*t3-4 hlön ryhmät → valitaan yksi musiikki, johon aletaan tehdä ohjelmaa
- voisiko lisätä bodypercussiota / soittoa

**2) TANSSIN RAKENTAMINEN SYNTYMÄPÄIVÄN MUKAAN**

- tehdään helppoja liikkeitä 10 kpl (kestoltaan 1-8 iskua), yksi sarjaa vastaa yhtä numeroa 0-9

Nolla on jokeri, jossa voit valita minkä tahansa

- 1= askel-tap liikkuen eteenpäin x4
- 2= salmiakki x2
- 3= sivu chassee + askel eteen ristiin ja takaisin o/v
- 4= kick ball change + jalka viereen o/v
- 5= päkiä-kanta + napsut o/v/o/v
- 6= askel+jalan heitto, askel taakse - sivulle o/v
- 7= 3 askelta diagonaaliin + notku sivulle
- 8= kaksi askelta eteen + pivot, sama takaisin
- 9= jalan vienti (kosketus maahan varpailla) eteen, taa, sivulle, viereen (+tap) o/v
- 0= jokeri, saat valita itse mikä liike edellisistä

- kerätään oma sarja syntymäajan mukaan 06027070 (yhteensä 8 x 8)
- harjoitellaan oma sarja, esitetään pienissä ryhmissä

**\*KOTITEHTÄVÄNÄ:**

- tahtiviivojen merkitseminen & omien tahtien kirjoittaminen
- oman tanssisarjan harjoittelu




**Tunti 9.**

- 1) **JAZZ TANSSI**, kerrataan oma sarja (syntymäajan mukaan tehty sarja)  
+ kerrataan kaikki liikkeet paperista

**2) SARJAN HOKEMINEN LIIKKEEN PÄÄLLE**

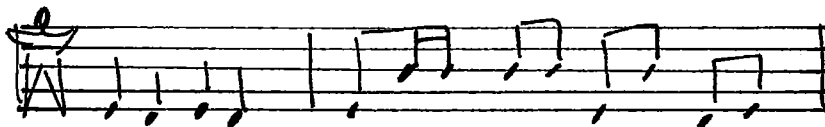
- Opettajan sarja: harjoitellaan hokemaan sarjan päälle numerot / liikkeet (kaikki yhdessä)
- tee oma 2 x 8 ja **opettele hokeminen siihen** → ohjaa pienryhmälle (4 hlö) omasi yhdistäkää kaikkien ryhmäläisten sarjat → 2 x (4x8)
- harjoitellaan yksi bp-rytmi, joka tulee kaikille, lisäksi ryhmä keksii yhden oman rytmin (kesto 1-8)
- Yhteissarja musiikkiin; osa tanssii ja osa rytmittää bp, välillä kaikilla bp / tanssi

**Anun sarja:**

- |  |       |   |
|--|-------|---|
| Sivu-viereen (o.kulmaan) oikealla aloittaen + sama v.aloittaen v.kulmaan | (1-4) |   |
| Ympäri oikean kautta matalassa asennossa, kädet takana                   | (5-8) |   |
| Askeleet taaksepäin x4   | (1-4) |   |
| Hyppy haaraan, lyönti käsillä eteenpäin (90° kulmassa) x2                | (5-8) |  |
| Hidas laukka (luisteluhyppy) o.kulmaan, sama vasempaan kulmaan           | (1-8) |   |
| Painonsiirto o:lle / v:lle   | (1-4) |   |
| Rytmitys: kanta, kanta, lyönti reiteen + tauko                           | (5-6) |   |
| rinta, rinta, lyönti kädet yhteen + tauko                                | (7-8) |   |



⊛

**3) TANSSIN SUUNNITTELU VALITTUUN MUSIIKKIIN:**

-ideoiminen: muotorakenne; osien pituudet

liikkeet	kaanonit, muodostelmat
pariliikkeet / soolot / unisonot	kehorytmit / soittimet
"juoni"	alku ja loppu, väliosat
kertaukset / ei kertauksia	

**\* kotitehtäväksi:**

Käy läpi kurssin tuntimonisteet ja kirjaa ylös kaikki harjoitukset, joiden tarkoitusta et ymmärrä (mitä harjoitellaan/mitä kehittää) Esim. Tunti 3: harjoitus 6 + harjoituksen lyhyt kuvaus

**Tunti 10.****1) KEHORYTHMIEN NOTATOINTI**

Kerrataan afrosarjan kehorytmit ja kirjoitetaan kunkin ryhmän omat rytmit nuoteiksi kehorytmi-viivastolle

**2) KOREOGRAFIA**

-Oman koreografian suunnittelu + harjoittelu

**3) KOTITEHTÄVÄN PURKU:**

keskustellaan ryhmissä ja kirjataan ylös tuntien harjoitukset, jotka ovat jääneet epäselviksi

→ koko ryhmän kanssa keskustelu em. asioista

**4) SYKE JA ERITYISRYTMI:**

-Pieni veturi -harjoituksen kertaus

**Tunti 11.**

1) käydään läpi korvaustehtävät: afro / line dance / aerobic / street tms

2) soitetään korvaustehtävien rytmit

-kolmen hlön ryhmissä, opetellaan rytmi ensin sanoilla ja sitten tehdään se soittimilla

3) "SADE" (© **Ciro Paduano**)

-rytmit/kompit, tremolo, dynamiikka

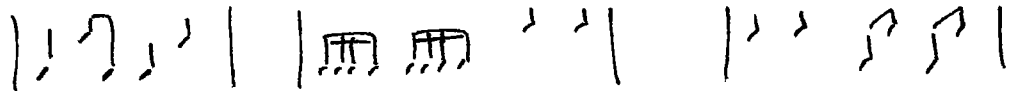
I sade alkaa ja yltyy pikkuhiljaa - vaihtelee

(merkit kädestä: nyrkki = ei sada, käsi auki = sataa

käsi matalalla = sataa hiljaa, käsi korkealla = sataa lujaa)

II salamat opettajan merkistä (näyttää sormilla kuinka monta salamaa tulee)

III kompit a) mansikkakeitto b) sukulaku sukulaku voi voi c) voi voi pätkis pätkis



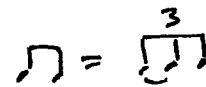
-opettaja johtaa kapellimestarin tavoin soittoa (voidaan vaihtaa myös opiskelija johtamaan)

4) "MY BABY JUST CARES FOR ME"

-matki mitä opettaja tekee (hahmotetaanko fraaseja: kävely + erimittaiset kehorytmit)

-intro: 2 x 8 varpaiden naputtelua lattiaan

-2x8 kävelyä vapaasti + 2 x8 kehorytmit (vaihtuvat joka kerta)



Kehorytmit:



a) ryhmissä tehdään liikesarja 4x8 (synttärisarjan tapaan) ja harjoitelkaa sarja sujuvaksi niin että samalla rytmitätte sitä puheella (numerot, kuvaavat sanat)

b) valitkaa bp-sarjaan osat haluamassanne järjestyksessä (3 / 5 / 7 / läpimeno) niin että sarjan pituus on 4x8 (4x3 + 2x7 + läpimeno + 2x7)



**Tunti 12.****1) KORVAUSTEHTÄVIEN tarkistus****2) KANSANTANSSI -sommitelma (tanssi + kehorytmit)**

intro (2x8) (odotetaan alkua)

intro (4x8) Molemmiin puolin salia tullaan jonossa sisään askelilla:

4x hidas, 8x nopea → käännös viimeisellä eteenpäin

Etummainen rivi perääntyy samoilla askelilla taaksepäin,

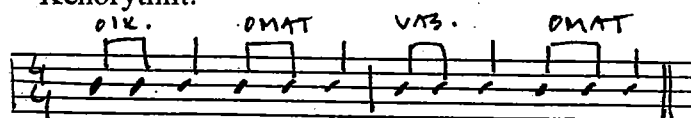
takimmainen rivi kävelee samoilla askelilla eteenpäin eturiivin läpi

A (4x8) Piirissä vaihtoaskel oikealle (o+v) + neljä askelta joista viimeinen viereen

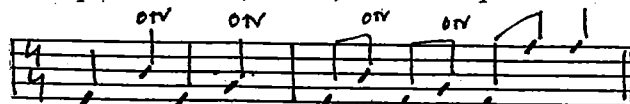
Sivu-viereen x2 oikealle, sama vasemmalle

Go-go hyppyt piirin keskelle x2, sama ulkopiiriin päin x2

B (4x8) Kehorytmit:



taputus naapurin reiteen, omiin, toisen naapurin reisiin, omiin



askel, reidet, askel reidet, sama tuplanopeudella + askel, tap, tap

A (4x8) Hitaat notkuaskeleet ulkopiiriin päin x4, paluu 4:llä nopealla takaisin

päin ja 4:llä nopealla askeleella ympäri paikallaan

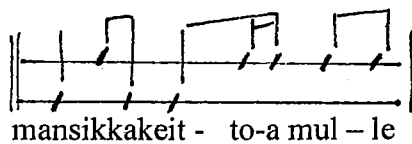
Kerrataan sama (notkuaskeleet yms)

B (4x8) Kehorytmit (sama kuin ed. B-osa)

Kerrataan alusta A osasta lähtien loppuun asti

**3) Tehdään ryhmissä lisäyksiä A-osiin (askeleet säilyy, mutta lisätään käsiliikkeitä/kehorytmejä)****4) KERTAUS djembe / konga rytmejä, ja opeteltiin 4x4 (eli 2x8) fraasin jaksottamista**

korostamalla viimeisen nelosen loppua



**Tunti 13.****1) TANSSIKOREOGRAFIIDEN KATSELMUS:**

Tarkkaile: mitä vaikuttavia kohtia tanssista löytyy  
 mitä olisit ehkä tehnyt toisin  
 mitä eri asetelmia/kuvioita löysit  
 oliko selvää juonta, tarinaa  
 alku + loppu (vakuuttiko?)  
 vastasiko musiikki ja liike toisiaan (entä mielikuvat, joita musiikki tuo)

**2) LOPPUTESTI**

- a) Syke + erityisrytmi: jänis istuu maassa / hämä-hämähäkki (ryhmissä)  
 b) Taputustesti: toista taputus perässä, toista kehorytmit perässä

**3) LOPPUKYSELY****4) TONTTUTANSSI:**

Essi Wuorelan "Helkkää pienet tiu'ut hoi" → selvitetään muotorakenne

intro	2x8	kävelyt ja vaihtoaskeleet. sisään kulumista, muodostuu neliö
<u>A</u>	<u>4x8</u>	vast. rivit kävely eteen, bp, ympäri, taakse
vs	1x8	Opiskelijat tekevät ryhmissä:
<u>A</u>	<u>4x8</u>	mukana oltava Piiri
vs	2x8	toinen ryhmä: Avorivistö
<u>A</u>	<u>4x8</u>	
vs	1x8	kolmas ryhmä: joku muodostelma,
<u>instr./soolo</u>	<u>4x8</u>	ei kuitenkaan aikaisempia
A	4x8	neljäs ryhmä: kehorytmejä
coda	1x8	

Opettajan tekemä alku (intro + A-osa), Opiskelijat suunnittelevat loput osat (vs+A) ryhmissä. Ryhmille annetaan kriteerejä, mitä kunkin osassa pitää olla: a) kehorytmit, b) piiri, c) rivistöt